

ESTUDIO sobre
los **RIESGOS**
PSICOSOCIALES
en el **PDI**
de las **universidades**
públicas



enseñanza

www.fe.ccoo.es

ESTUDIO sobre
los **RIESGOS**
PSICOSOCIALES
en el **PDI**
de las **universidades**
públicas

Edita:

Federación de Enseñanza de CCOO
FECCOO
Secretaría de Acción Sindical,
Universidades e Investigación
y Salud Laboral

Autoras:

Rosa Andrés López. ISTAS-CCOO
Pilar Ortiz Barragán. FECCOO

Colabora::

ISTAS
Septiembre 2014

Diseño y maquetación:

Graforama

Impresión:

Gráficas Magaña

Depósito legal: M-?????????????



Índice

| | |
|---|-----|
| Consejos prácticos para la utilización del estudio | 4 |
| 1. Introducción | 5 |
| 2. Necesidad de evaluación de los riesgos psicosociales | 9 |
| 3. Metodología | 11 |
| 3.1. Características | 11 |
| 3.2. Algunas particularidades que han surgido en el estudio y que están relacionadas con las características del método | 15 |
| 3.3. Desarrollo del estudio | 17 |
| 4. Resultados | 20 |
| 4.1. Condiciones de trabajo | 20 |
| 4.2. Prevalencia de las exposiciones | 33 |
| 4.3. Exposición dimensión a dimensión | 36 |
| 5. Conclusiones | 106 |
| 6. Bibliografía | 107 |



Consejos prácticos para la utilización del estudio

A lo largo de este estudio encontrarás cuadros con información que puede ser de especial interés. Entre otros aspectos, están destacados aquellos puntos en los que hemos hecho una aplicación “diferenciada del método”. Es decir, el manual del método CoPsoQ nos propone un proceso de intervención concreto que hemos adaptado a este estudio, por lo que, en algunos aspectos, nuestra actuación difiere de lo que propone el método. Y precisamente esto es lo que hemos resaltado en los cuadros.

Observarás que, tras cada una de las gráficas donde se refleja la exposición comparada entre las diferentes dimensiones psicosociales y las unidades de análisis seleccionadas, destacamos las exposiciones más problemáticas, si bien en estos comentarios (y solo por el hecho de que nos encontramos ante un estudio y no ante una evaluación de riesgos) no incluiremos aquellas unidades de análisis que cuenten con un número de cuestionarios inferior a 10.

<http://www.fe.ccoo.es>

<http://www.istas.net/copsoq/>



1. Introducción

1.1. Contexto del sector

El Sistema Universitario Español (SUE) ha experimentado profundos cambios en los últimos 30 años impulsados por la Administración General, las Comunidades Autónomas y las propias universidades para adaptarse a las nuevas necesidades de la sociedad española.

Las universidades ocupan un papel central en el desarrollo cultural, económico y social de un país y deben ser un motor de desarrollo necesario para el nuestro.

La actual Ley Orgánica de Universidades establece que las instituciones universitarias “realizan el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio.”

Igualmente, recoge las siguientes funciones de la universidad al servicio de la sociedad:

- “a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.
- c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.
- d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.”

El SUE ha pasado de ser un sistema con 26 universidades en la década de los 80 (26 públicas y 4 privadas de la Iglesia) a 60 universidades en el curso 1997/1998 (47 públicas y 13 privadas) y 82 universidades en el curso 2013/2014 (50 públicas y 32 privadas).

En estos años, la universidad ha vivido importantes avances cualitativos, ha crecido sustancialmente el número de estudiantes matriculados y egresados, se ha homologado internacionalmente y se ha adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). No obstante, las decisiones tomadas por los sucesivos gobiernos (nacional y autonómicos), utilizando la crisis económica como excusa, han provocado un cambio en la tendencia existente en años previos y sus efectos más negativos se han hecho visibles fundamentalmente a partir del año 2010.



El estudio “La universidad española en cifras 2012”, elaborado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y presentado a finales de noviembre de 2013, señala que, por lo general, la mayoría de los datos analizados muestran un cambio de orientación hacia peor en los últimos años, provocado fundamentalmente por los recortes en los fondos asignados y la reducción de los recursos humanos. Sin embargo, según conclusiones del mismo informe, ha aumentado el rendimiento del sistema medido por el crecimiento del porcentaje (un aumento de 2,82 puntos) de alumnos graduados en el curso 2010/2011 respecto al total de alumnos matriculados en primer y segundo ciclo en el curso 2006/2007 y por el aumento del número de tesis doctorales defendidas sobre el número de estudiantes de doctorado, que ha pasado del 9,40% en 2008/2010, al 10,98% en 2010/2011.

Además, 30 universidades españolas, una de ellas privada, se sitúan entre las 1.000 instituciones con más producción científica indexada internacionalmente.

A pesar de estos buenos datos, la tendencia a la universalización de la formación universitaria está siendo limitada por el incremento desmesurado de los precios públicos, los recortes en las partidas destinadas a becas y sus cuantías y el endurecimiento en los criterios para su concesión. La reducción de más de 1.513 millones de euros, casi un 29% en euros constantes entre 2010 y 2013, en los presupuestos destinados a la educación superior por parte de las administraciones y las dificultades para adaptarse al EEES derivadas de los recortes, sumadas a las diferentes reformas legislativas del RD Ley 14/2012 que modifica la Ley Orgánica de Universidades y Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, añaden obstáculos a las labores docentes e investigadoras y generan nuevos problemas en el sistema universitario español.

En definitiva, la universidad afronta en la actualidad un enorme desafío que conlleva más compromisos docentes y exige mejorar la producción investigadora con menos recursos para llevar a cabo tales tareas.

Llegados a este punto y con el objetivo de prestar un servicio de calidad en la educación superior y facilitar el cumplimiento de su función principal, es determinante y a la vez esencial en el contexto actual dedicar una mayor atención al estudio y análisis de la situación laboral en materia preventiva de los profesionales que desarrollan el trabajo en nuestras universidades.

A escala estatal, no se conocen estudios en profundidad en relación a los riesgos psicosociales que afectan a los trabajadores del sector universitario en general y al personal docente e investigador en particular. Se ha considerado, erróneamente, que el profesor universitario no sufría este tipo de riesgos, al poseer mayor autonomía de decisión, alumnos autocontrolados, cierta estabilidad y una expectativa de carrera profesional, etc.

No obstante, algunos estudios y artículos recientes señalan la emergencia de riesgos específicos del profesorado universitario, señalando, como elementos generadores, el creciente número de evaluaciones, normativas, acreditaciones, aumento de burocracia y de la dedicación docente, periodos de exámenes, etc. (Armada, I. del Cerro, S. y Ferrer, R. (2005)).

En respuesta a esta situación y partiendo de la necesidad imperante de profundizar en este ámbito, la Federación de Enseñanza de CCOO (FECCOO) ha desarrollado el presente estudio con la finalidad de conocer la percepción de las condiciones laborales de los trabajadores, y en concreto, de aquellas relacionadas directamente con la organización de sus tareas.



El estudio y análisis de los riesgos psicosociales es el primer paso para determinar la situación de los trabajadores y las trabajadoras en relación a este tipo de riesgos y posteriormente estar en disposición de implantar las medidas preventivas necesarias para paliarlos.

Esperamos que este estudio sirva para fomentar la evaluación de los riesgos psicosociales, vigilar la salud de los trabajadores y eliminar o disminuir la influencia de estos riesgos en el sector.

1.2. El personal docente e investigador (PDI)

Se entiende por personal docente e investigador (PDI) el universitario, funcionario o contratado laboral que, además de su función docente, desarrolla tareas de investigación.

El profesorado universitario funcionario pertenece a alguno de los siguientes cuerpos docentes:

- a) catedráticos de universidad,
- b) profesores titulares de universidad.

Las modalidades de contratación laboral específicas del ámbito universitario son las que se corresponden con las figuras de ayudante, profesor ayudante doctor, profesor contratado doctor, profesor asociado, profesor visitante y profesor emérito.

Asimismo, las universidades pueden contratar PDI conforme a lo previsto en la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.

Además de los cuerpos docentes y las figuras de profesores contratados laboralmente recogidos en los párrafos anteriores, hemos incorporado en el estudio la de becario y el resto de categorías de PDI laboral y funcionario declaradas a extinguir a partir de la última reforma de la LOU: catedrático de escuela universitaria, profesor titular de escuela universitaria, profesor colaborador y maestro de taller.

El profesorado de las universidades públicas ejerce sus funciones preferentemente en régimen de dedicación a tiempo completo, o bien a tiempo parcial. La dedicación es, en todo caso, compatible con la realización de trabajos científicos, técnicos o artísticos a que se refiere el artículo 83 de la LOU.

La dedicación a tiempo completo del profesorado universitario es requisito necesario para el desempeño de órganos unipersonales de gobierno que, en ningún caso, podrán ejercerse simultáneamente.

En general, sus tareas principales consisten en el desarrollo de las actividades necesarias para propiciar una universidad de calidad, moderna y competitiva, junto con todas aquellas actividades relacionadas con la generación del conocimiento y su transmisión, difusión o aplicación.

Para cumplir con esta tarea, el PDI universitario debe poner en práctica diferentes actividades, como la docencia, la investigación, la innovación y transferencia y la dirección y gestión.



De esta manera, el PDI debe impartir docencia, investigar e innovar, transferir conocimiento y gestionar en función de las necesidades de la universidad en la que desarrolla su actividad. A tal efecto, las universidades, en función de las necesidades de su programación académica, del personal docente e investigador disponible y de su régimen de dedicación, asignarán anualmente, a través de sus departamentos, algunas de las tareas que deberá desarrollar el personal docente e investigador.

Este contexto los sitúa como mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un entorno con elevadas exigencias. Las decisiones tomadas por los gobiernos al amparo de la actual crisis económica se manifiestan en el sector del PDI de las universidades públicas de formas muy diversas, que repercuten en el PDI a nivel personal y profesional.

Por un lado, en su función como docente han de adecuarse a demandas y expectativas diversas y crecientes requeridas por la sociedad, dando respuesta inmediata al alumnado, protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, se encuentra con las limitaciones que la propia realidad le impone, ya sea por falta de recursos en la propia universidad, o por aumento de tareas, debido a la escasez de personal y a nuevas exigencias docentes e investigadoras, lo que puede generar un grave desencuentro entre las aspiraciones personales y profesionales y la imagen profesional que se acaba generando. Su carrera profesional está condicionada también por la calidad y cantidad de su investigación y las limitaciones en la tasa de reposición del personal que se jubila, lo que añade nuevas exigencias y dificultades a su labor profesional.

De igual modo, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y a los nuevos métodos de evaluación ha implicado cambios y novedades para estos profesionales, que se encuentran sin unas pautas claras a seguir. Además de la exigencia de una mayor interacción con el alumno, nuevos procedimientos de trabajo, etc., que en conjunto ha conllevado la realización de esfuerzo y trabajo extraordinario.

Sumado a lo anterior, tenemos que considerar la adaptación a la Ley Orgánica de Universidades que acaba de producirse y la intención del Gobierno de reformar nuevamente la normativa, lo que en la situación actual complicaría todavía más la actividad de estos profesionales.

Recientemente, los rectores de los campus españoles pedían, en un comunicado público, “la finalización de las medidas excepcionales que afectan al estudio, a la actividad docente y a la investigación”. En concreto, señalaban que “el acceso a la profesión académica se encuentra cerrado para los jóvenes, salvo los resquicios que dejan las insatisfactorias tasas de reposición que, además, cercenan las perspectivas de los profesores universitarios en su carrera académica y minan la motivación para la mejora permanente en docencia e investigación”.

Por tanto, este es el marco general de cambio estructural de la universidad y de la función docente e investigadora en el que se encuentra el colectivo objeto de este estudio. Para ellos, el contexto laboral, social y político actual conlleva un incremento de las exigencias y demandas en el trabajo, a las que han de hacer frente cada vez con recursos más escasos. Con todo ello, aumenta el riesgo de exposición a los riesgos psicosociales.



2. Necesidad de evaluación de los riesgos psicosociales

Pese a que la legislación en materia de prevención -Ley 31/ 1995 de 8 de noviembre de Prevención de Riesgos Laborales (LPRL) y RD 39/1997 de 17 de enero de Reglamento de los Servicios de Prevención (RSP)- es clara en su obligación de evaluar el factor de riesgo psicosocial, esta todavía sigue siendo una asignatura pendiente de la salud laboral en muchas organizaciones.

Abordar el riesgo psicosocial implica darle el mismo tratamiento preventivo que se aplica a los todos los riesgos laborales:

La Ley de Prevención de Riesgos Laborales (LPRL), en cuanto a la obligación de intervenir frente a los riesgos psicosociales, establece lo siguiente:

Art.4.7: Condición de trabajo

Cualquier característica del mismo que pueda tener una influencia significativa en la generación de riesgos para la seguridad y la salud del trabajador... Específicamente, todas las características del trabajo, incluidas las relativas a su organización y ordenación.

Art. 14: Protección frente a los riesgos

El empresario deberá garantizar la salud y seguridad de los trabajadores a su servicio en todos los aspectos relacionados con el trabajo.

Art. 15: Principios de la acción preventiva

- a) Evitar los riesgos.
- b) Evaluar los que no se puedan evitar.
- c) Combatir los riesgos en su origen.

Participación de los trabajadores

El proceso de intervención garantiza la participación de los agentes sociales en la empresa según se contempla en los art. 14.1, 18.2, 33, 34.1, 36.1.c, 36.2.f, 36.4. de la LPRL.

El Reglamento de los Servicios de Prevención, en cuanto a utilizar un método normativamente adecuado, que cumpla una serie de requisitos, señala:



Art. 5.3: Procedimiento

Para el caso de los riesgos psicosociales, los métodos o criterios que se utilicen serán:

- guías de entidades de reconocido prestigio en la materia y
- otros métodos o criterios profesionales descritos documentalmente y que proporcionen confianza en cuanto a su resultado.

El método utilizado debe:

- tener **finalidad preventiva**: la evaluación no es un fin en sí mismo, sino que debe utilizarse para adoptar medidas preventivas que mejoren las condiciones de trabajo (art. 2.3 y 3.1),
- permitir **estimar la magnitud de los riesgos**, en el caso de los riesgos psicosociales, a través de puntuaciones y porcentajes de trabajadores expuestos (art. 3.1 y 8),
- dar información de la **exposición por puesto de trabajo** (art. 4.1),
- evaluar **condiciones de trabajo** y en concreto las relacionadas con la organización (art. 4.1.a),
- identificar y evaluar, dando cabida a la **información facilitada por los trabajadores** (art. 5.1),

Dicho de otra forma, la evaluación de los riesgos psicosociales del PDI de las universidades públicas es necesaria porque los factores psicosociales son las condiciones presentes en una situación laboral directamente relacionadas con la organización del trabajo, el contenido del puesto, la realización de la tarea e incluso con el entorno, y que tienen la capacidad de afectar al desarrollo del trabajo y a la salud de las personas trabajadoras. Las expresiones “organización del trabajo” y “factores organizativos” se utilizan muchas veces de manera intercambiable con factores psicosociales para hacer referencia a las condiciones de trabajo que pueden conducir al estrés.

Los factores psicosociales pueden ser favorables o desfavorables para el desarrollo de la actividad laboral y la calidad de vida laboral del individuo. En el primer caso, contribuyen positivamente al desarrollo personal de este, mientras que cuando son desfavorables tienen consecuencias perjudiciales para su salud y para su bienestar. En este caso, hablamos de factores de riesgo psicosocial o fuentes de estrés laboral, y tienen el potencial de causar daño psicológico, físico o social a las personas. Son numerosos los estudios que han concluido que los riesgos psicosociales son agentes capaces de deteriorar la salud de los individuos durante el desempeño de su trabajo e incluso fuera de él.

En los últimos años, el incremento constante de las exigencias al PDI de las universidades, así como la creciente reducción de recursos y la falta de reconocimiento y consideración social de la labor que realizan, ha provocado que los profesionales que se dedican a este trabajo, que cada día se enfrenta a salarios más ajustados, se encuentren totalmente expuestos a la situación más desfavorable para su salud en muchas de las dimensiones psicosociales que a continuación definiremos.

Es por ello que uno de los principales objetivos de este estudio consiste en conocer y mostrar la percepción que tiene el personal docente e investigador de las universidades españolas sobre los riesgos psicosociales a los que está expuesto.



3. Metodología

3.1. El CoPsoQ-istas 21 como método de evaluación

En la última década, la metodología CoPsoQ de evaluación de riesgos psicosociales se ha convertido en un instrumento de referencia a nivel internacional, una metodología de orientación sociotécnica que ha integrado aportaciones fundamentales desde diversos ámbitos de la investigación social y de la salud, de la organización del trabajo y de la práctica de la prevención de los riesgos laborales.

CoPsoQ-istas 21, desarrollado originariamente por el National Research Centre for the Working Environment de Dinamarca, no solo es hoy un instrumento presente en la investigación y en la práctica de la prevención en las empresas de distintos países, sino que además es una red de cooperación internacional de la que forman parte equipos investigadores europeos, americanos y asiáticos.

En España, la primera versión del CoPsoQ apareció en 2003 (CoPsoQ-istas21) como un instrumento de dominio público y uso gratuito, y desde entonces se ha utilizado en varios miles de empresas, forma parte de diversos proyectos de investigación, y es el método recomendado (CoPsoQ psqcat21) por la Generalitat de Catalunya para la evaluación y prevención de riesgos psicosociales. También es el método utilizado en el estudio realizado a nivel europeo por el Comité Sindical Europeo de la Educación (ETUCE) sobre los riesgos psicosociales en los docentes. (“Teachers’ Work-related Stress: Assessing, Comparing and Evaluating the Impact of Psychosocial Hazards on Teachers at their Workplace”. ETUCE, 2011).

Por todo ello, para el desarrollo de este proyecto, se escogió el método CoPsoQ, que se caracteriza por los siguientes aspectos:

1. Se basa en la participación de los agentes sociales

La prevención no puede tener éxito sin la participación de los agentes sociales y sus representantes. La participación no es solamente un derecho protegido por las leyes, sino un requisito técnico y metodológico imprescindible para una evaluación de riesgos de calidad en la que sustentar las medidas preventivas. El conocimiento científico y técnico, junto con el conocimiento fundamentado en la experiencia, son complementarios y necesarios en el proceso de intervención preventiva. Sin participación, se obtendría información parcial y sesgada que se interpretaría deficientemente, el diagnóstico de los problemas sería erróneo y las propuestas preventivas inadecuadas o irrealizables. Por el contrario, la participación de los agentes sociales permite enriquecer el conocimiento y facilita la toma de las decisiones preventivas más acertadas y aceptadas, constituyendo un elemento de indiscutible importancia para la eficacia y la factibilidad de propuestas preventivas.



La participación de los diferentes agentes sociales se ha articulado a través del grupo de trabajo formado por el personal técnico interno de la FECCOO, personal experto en psicología y profesionales conocedores de las condiciones laborales del colectivo.

2. Emplea conocimiento y metodología científica

El conocimiento científico permite identificar los elementos de la organización del trabajo que afectan a la salud y cómo proceder para poder identificar, localizar, medir, valorar y controlar estos factores en el ambiente de trabajo.

La “Teoría general de estrés”, en relación al ambiente de trabajo, constituye el marco teórico del CoPsoQ-istas21 y define las 20 exposiciones psicosociales que deben ser evaluadas, porque sobre ellas existe evidencia científica suficiente de que afectan a la salud.

3. Incorpora un cuestionario estandarizado válido y fiable

El uso de cuestionarios estandarizados es imprescindible para la evaluación de riesgos psicosociales. Las instituciones internacionales líderes en salud laboral se han centrado en el desarrollo de cuestionarios estandarizados como la única estrategia válida y operativa para que la evaluación de riesgos psicosociales pueda ser una realidad en todas las empresas.

CoPsoQ fue desarrollado por el Centro Nacional de Investigación del Ambiente de Trabajo del Gobierno de Dinamarca y fue adaptado a España y a numerosos países de Europa, Asia y América, constituyendo un ejemplo de investigación internacional.

El proceso de adaptación de CoPsoQ-istas21 ha seguido la metodología usual e internacionalmente aceptada, y han sido publicados sus indicadores de validez y fiabilidad, así como sus valores de referencia para la población asalariada en España,

El cuestionario CoPsoQ-istas21 consta de 120 preguntas estructuradas en 4 partes: contexto social y trabajo doméstico familiar (6 preguntas); salud y bienestar personal (26 preguntas); condiciones de empleo y trabajo (19 preguntas); y dimensiones de las exposiciones psicosociales (69 preguntas).



El cuestionario consta de 9 preguntas que se han de adaptar al colectivo objeto de estudio. Son las preguntas relativas a: sexo, puesto de trabajo, departamento, antigüedad, relación laboral, jornada de trabajo, horario y días de la semana laborables. Estas preguntas son las unidades de análisis que tiene en cuenta el método, y para las que mostrará información de la exposición a los riesgos psicosociales.

Las preguntas del cuestionario que el método permite suprimir son:

- Sexo: la razón de suprimirla es para garantizar el anonimato. Se valoró que en este estudio no existía este peligro. Por otro lado, se tuvo en cuenta que, si se suprimía esta pregunta, no podrían analizarse las diferencias de exposición por sexo.
- Edad: también se puede suprimir con la finalidad de garantizar el anonimato. Se valoró que no existía este riesgo. Como las opciones de respuesta de esta pregunta también pueden modificarse, se decidió adaptarlas al colectivo.

Las preguntas del cuestionario que el método permite modificar y que se han amoldado a la realidad del colectivo, son:

- Antigüedad.
- Relación laboral.
- Jornada en contrato.
- Horario.
- Días de la semana laborables.
- Puestos de trabajo.
- Departamentos o secciones. Esta unidad de gestión, puesto que estamos ante un macroestudio que afecta a universidades con una distribución departamental muy diversa, se decidió sustituirla por otra unidad de gestión relacionada con la territorialidad.



4. Utiliza el método epidemiológico

Otro de los aspectos clave de la utilidad de los cuestionarios estandarizados para la evaluación de riesgos es el empleo del método epidemiológico como estrategia de análisis, definiendo unidades de análisis con sentido preventivo y comparando las medidas obtenidas con sus equivalentes poblacionales para hacer posible el paso de la medida a la valoración.

5. Incorpora valores de referencia

El establecimiento de valores de referencia es la base más racional y factible para la determinación de niveles de acción en las empresas, dada la imposibilidad de establecer niveles límite para las exposiciones psicosociales como los que se utilizan para exposiciones a contaminantes (como los TLV).

Los valores de referencia de una determinada dimensión (por ejemplo, influencia) son las puntuaciones de esta dimensión que distribuyen la población de referencia en tres partes de igual número de individuos (terciles), y han sido obtenidos a partir de una encuesta representativa de la población asalariada en España (n=7.612) realizada por ISTAS en 2005.

Esta muestra representativa de la población asalariada en España es la población de referencia. Los terciles han sido etiquetados como verde (incluye las puntuaciones más favorables para la salud), amarillo (incluye las puntuaciones intermedias) y rojo (incluye las puntuaciones más desfavorable para la salud) Entre la población asalariada en España, estas puntuaciones no se distribuyen de forma homogénea, y en algún caso la concentración de individuos en una misma puntuación dibuja distribuciones poco conformes a una distribución teórica en terciles. Por ese motivo, CoPsoQ-istas21 trabaja con distribuciones de referencia y no valores puntuales.

6. Permite triangular los resultados a través de la participación

La triangulación es una poderosa técnica que facilita la validación de datos a través de la verificación cruzada de más de dos fuentes. En el caso de CoPsoQ-istas21, la combinación de las visiones de representantes de la dirección, de los/as trabajadores/as y de técnicos/as de prevención facilita la comprensión de la información que se analiza teniendo en cuenta la forma y las circunstancias específicas del cómo y el cuándo se obtuvo, constituyendo una alternativa complementaria a los criterios de fiabilidad y validez, y aumentando la credibilidad y la confianza en los resultados.

Si bien el propio método prevé la creación de un grupo de trabajo en el que estén representados todos los agentes sociales a los que la normativa de prevención otorga competencias y funciones, en este caso, y al tratarse de un estudio y no de una evaluación de riesgos, la participación se ha articulado a través de un grupo de trabajo formado por profesionales expertos conocedores de las condiciones laborales del colectivo.



7. Facilita la acción sobre el origen de los riesgos

Actuar sobre el origen de los riesgos es un requerimiento legal y un requisito técnico para la eficacia de la prevención. La ley antepone claramente la acción preventiva sobre el origen de los riesgos a otro tipo de acciones, y se ha demostrado que las acciones más efectivas son las que se dirigen a introducir cambios en el origen de las exposiciones psicosociales o, lo que es lo mismo, en la organización del trabajo y sus aspectos más concretos en las empresas, como las prácticas de gestión de la mano de obra. En consecuencia, el proceso de evaluación de riesgos debe facilitar la identificación del origen de las exposiciones de riesgo más allá de la identificación, localización y medida de estas.

8. Es aplicable a todos los sectores y empresas

CoPsoQ-istas21 ha sido diseñado para ser aplicable al conjunto de los sectores y empresas, ya que sus valores de referencia se refieren a la población general. CoPsoQ es además un método de dominio público y uso gratuito, fruto de la investigación y cooperación internacional, actualizado regularmente, y que cuenta con instrucciones de uso normativo –en la Nota Técnica de Prevención 703 del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT) y en el Manual para la identificación y evaluación de riesgos laborales de la Generalitat de Catalunya–.

3.2. Peculiaridades de la utilización del método CoPsoQ-istas 21 en el sector

A lo largo del estudio, y concretamente en la fase de trabajo de campo, cuando el cuestionario ya había sido distribuido, se recibieron tres preguntas procedentes del colectivo docente e investigador que detallamos a continuación, junto con la respuesta que en su momento hicimos llegar a las personas que las habían formulado:

No hemos tenido en cuenta ninguna diferenciación para personal investigador o docente en cuanto a los riesgos que les afectan

Para medir la exposición a ruido de los/as trabajadores/as de un aeropuerto y los/as de un taller mecánico utilizamos el mismo sonómetro, porque lo que queremos valorar es si hay exposición a ruido o no. Igualmente, cuando evaluamos riesgos psicosociales, debemos utilizar el mismo método para cualquier puesto y sector económico. Lo que necesitamos es un punto de corte, es decir, establecer hasta dónde la situación no afecta a mi salud, y a partir de qué punto sí lo hace.

Si volvemos al ejemplo del ruido, nos encontramos con una normativa que especifica cuál es ese punto de corte que marca un máximo de decibelios, aunque los/as prevencionistas sabemos que trabajar por debajo de ese límite no garantiza buena salud.

¿Cómo fijamos ese punto de corte en los riesgos psicosociales? Es fácil, evaluamos con un mismo método a toda la población asalariada española (más bien a una muestra; esto es lo que en el método



se llama población de referencia) y establecemos para cada dimensión psicosocial (de las que evalúa nuestro método), en función de los resultados con esta población, un punto de corte.

A partir de este momento, todas las empresas tendrán un método con el que evaluar a todos/as sus trabajadores, independientemente del puesto de trabajo que ocupen, por lo que podrán comparar la situación entre sus propios/as trabajadores/as y además tendrán otra referencia externa, la puntuación de la población de referencia para cada dimensión, que será el objetivo preventivo a conseguir a medio plazo.

En realidad sí hemos tenido en cuenta las diferencias, no en cuanto a riesgos psicosociales, por lo que acabamos de explicar, sino a las condiciones de trabajo. Por eso cada uno tiene unas opciones de respuesta con las que se identifica (puesto de trabajo, edad, horario laboral, etc.) y no coincide con los demás.

El principal riesgo psicosocial tiene que ver con el estrés, debido a que no se dispone de tiempo para dedicar a investigación

En el marco conceptual del método CoPsoQ-istas 21, decimos que el origen de los riesgos psicosociales son aquellas condiciones de trabajo relativas a la organización de nuestro trabajo que pueden acabar dañando nuestra salud. Por este motivo, con el método identificamos esas condiciones y actuamos sobre ellas.

Entonces, ¿por qué no aparece el estrés? Porque el estrés no es una condición de trabajo relativa a la organización de nuestro trabajo, sino que es una consecuencia de que hay condiciones de trabajo que me están afectando negativamente. Por eso decimos que el estrés es una consecuencia y, además, es el precursor de una enfermedad.,

Entonces, ¿cómo contempla el método esta situación? El método se plantea lo siguiente: ¿qué condiciones de trabajo relativas a la organización pueden haber producido ese estrés? (o cualquier otra consecuencia nociva para la salud).

Por lo general, el PDI tiene flexibilidad en el horario total, con lo que nos podíamos haber ahorrado algunas preguntas

Con las opciones de respuesta se debe prever que cualquier persona que cumplimente el cuestionario tenga una opción de respuesta con la que se sienta identificada y que, además, solo haya una y no varias. Además, tenemos que asegurarnos de que se cubren todas las posibles opciones de respuesta que identifiquen al colectivo a evaluar.

Desde el punto de vista de una persona que rellena el cuestionario, puede dar la impresión de que la opción que esa persona señala es la de todos y, por lo tanto, las demás sobran, pero esto no siempre es así.

Hemos de pensar que las opciones de respuesta se han consensuado con “informantes clave”, integrantes del grupo de trabajo que ha guiado este estudio en todo momento. Es decir, personas que conocen, por su experiencia en el sector, las características de todo el colectivo a evaluar.



3.3. Desarrollo del estudio

La primera tarea que abordamos para el desarrollo de este estudio fue la revisión bibliográfica inicial, necesaria para contextualizar el estudio en las circunstancias actuales del sector de las universidades públicas.

En segundo lugar, se constituyó un grupo de trabajo (GT) formado por representantes de la Federación de Enseñanza de CCOO y personal técnico del Instituto Sindical de Trabajo Ambiente y Salud (ISTAS), entidad colaboradora en la ejecución del estudio. Este grupo se encargó de llevar a cabo la planificación del desarrollo de las diferentes actividades previstas en este estudio.

El GT fue el encargado de adoptar las decisiones relacionadas con:

1. Acotar el colectivo a quien se iba a dirigir el estudio. Desde un principio, se planteó orientar el estudio sobre la exposición a los riesgos psicosociales entre el colectivo de trabajadoras y trabajadores de las universidades públicas españolas.

Se trata de un colectivo “amplio”, dentro del cual podemos distinguir dos grupos con funciones diferentes: el personal de administración y servicios (PAS) y el personal docente e investigador (PDI). Si bien la exposición a los riesgos psicosociales debe abordarse para todos ellos, atendiendo a razones de intervención preventiva, se decidió centrar el estudio sobre el colectivo formado por el personal docente e investigador.

2. Incluir en el estudio a todo el PDI de las universidades públicas y, por tanto, distribuir el cuestionario que utiliza el estudio como herramienta para la toma de datos a todas las comunidades autónomas.
3. Reunir un grupo de expertos concedores del sector que hicieran las funciones de “informantes clave” a lo largo de todo el estudio.
4. Alcance de la muestra. El número de trabajadores a quienes se dirige el estudio se establece a partir de los datos recopilados en la estadística elaborada por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte “Estadística de personal al servicio de las universidades. PDI. Curso 2010-2011”, obtenida de la web del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) y del Instituto Nacional de Estadística (INE).

Se utilizó la estadística del curso 2010/2011, por ser esta la más actualizada disponible en el momento del desarrollo del estudio, a pesar de que ya se estimaba una población inferior para el curso 2011/2012.

Según el citado documento, el profesorado de centros de universidades públicas en el mencionado período era de 108.790 trabajadores. Por tanto, teniendo en cuenta que el estudio se desarrolla a nivel nacional para las universidades públicas, los datos estadísticos permiten estimar la población diana del estudio en 108.790 PDI.



En tercer lugar, se desarrolló un análisis cuantitativo del sector como parte del trabajo de campo fundamental e imprescindible para la ejecución del estudio, consistente en la identificación y valoración de los riesgos psicosociales a través del cuestionario que incluye la versión media del método para la evaluación y prevención de los riesgos psicosociales CoPsoQ-istas21.

En el desarrollo de este estudio, se ha adaptado el proceso de intervención que prevé el método, y se han ejecutado las siguientes fases:

1. Adaptación del cuestionario. Se adaptó la parte variable del cuestionario a las condiciones socio-demográficas, de trabajo y empleo, del colectivo objeto de estudio. Se acordó, como unidades de análisis para las que luego se presentarían por defecto, las exposiciones a los riesgos psicosociales: sexo, puesto de trabajo, antigüedad, relación laboral con la universidad y días laborables.

La adaptación del cuestionario al colectivo objeto de estudio, mediante las 9 preguntas del cuestionario que el propio método prevé, se realizó con la ayuda del grupo de expertos.

Tras la adecuación del cuestionario, este es generado en la propia aplicación informática (A.I.) del método, que a la vez genera una base de datos a la que luego se importarán los resultados de los cuestionarios cumplimentados.

2. Campaña de sensibilización-información. Paralelamente a la adaptación y generación del cuestionario, diseñamos la campaña de información que se dirigiría al colectivo que se iba a estudiar, para sensibilizarles sobre el objetivo del estudio y sobre la importancia de su participación para que los resultados fueran representativos del colectivo.

Esta campaña se ha concretado en la explicación de la metodología y la finalidad del estudio, a través de diversa documentación dirigida tanto al colectivo intermediario que colaboró en la distribución del cuestionario, como al destinatario final objeto de estudio.

En esta fase del proyecto, la ayuda del grupo de expertos ha sido inestimable, puesto que se trata de personas perfectamente conocedoras de las condiciones de trabajo del colectivo objeto de estudio.

La Secretaría de Acción sindical, Universidades e Investigación y Salud Laboral de la FECCOO, junto con el personal técnico del Instituto Sindical de Trabajo Ambiente y Salud de CCOO (ISTAS), han elaborado documentos informativos dirigidos a: responsables territoriales de las Universidades Públicas de la FECCOO, responsables territoriales de Salud Laboral de la FECCOO, secciones sindicales de CCOO en las universidades públicas, PDI. En dicha documentación se detalla la metodología de distribución (en función del eslabón de la cadena al que va dirigida la documentación), junto con información sobre el contenido del estudio y los resultados esperados.



3. Campaña de diseño de la distribución y recogida del cuestionario. En función de las particularidades del colectivo al que se dirige el estudio, se consensuó que la forma más eficaz de hacer llegar la información y el propio cuestionario al PDI era a través de una herramienta de trabajo que este colectivo utiliza diariamente: el correo electrónico.

A través de este medio, el PDI recibió información sobre el contenido y finalidad del estudio, así como sobre la importancia de su participación, junto con un enlace que permitía acceder al cuestionario y cumplimentarlo de forma individual, con todas las instrucciones necesarias para ello.

Se distribuyeron los cuestionarios a través de los responsables de universidad de las diferentes CCAA, quienes a su vez mandaron la información a las secciones sindicales, hasta llegar al PDI final.

El PDI recibió, a través de su correo electrónico, información relativa a la metodología del estudio, en la que se asegura el anonimato y confidencialidad, y la importancia de su participación, todo ello junto con el enlace personalizado para acceder al cuestionario, que se rellenó *on-line*.

Los resultados de los cuestionarios se presentan en formato de fichero .csv, que se incorpora a la base de datos creada paralelamente al cuestionario, importándola desde la A.I. del método.

Finalmente, se genera el “Informe preliminar de resultados”.

4. Una vez generado el Informe preliminar de resultados, se analiza e interpreta la información: definiciones de las dimensiones, gráficos y tablas, es decir, toda la información que necesitamos para poder caracterizar las exposiciones, discutir sobre el origen y acordar las medidas preventivas.

Esta es la información fundamental que aporta este estudio y que nos permite afirmar si existe una exposición nociva o no a los riesgos psicosociales en el colectivo del personal docente e investigador.



4. Resultados

A continuación presentamos los resultados obtenidos en el estudio, siguiendo el siguiente esquema:

- **Condiciones de trabajo:** se detallan algunas condiciones de trabajo de la plantilla evaluada que nos pueden dar pistas sobre el origen de las exposiciones.
- **Prevalencia de la exposición:** resumen de la situación del colectivo estudiado, reflejando las exposiciones a los riesgos psicosociales más problemáticas y las posibles desigualdades en la exposición.
- **Exposición dimensión a dimensión:** donde analizamos los datos obtenidos para aquellas dimensiones, de las 20 analizadas, en las que un porcentaje elevado de trabajadores/as se encuentra en la peor situación para su salud.

4.1. Condiciones de trabajo

En este apartado se describen las condiciones de trabajo y empleo. Es muy importante tener en cuenta la información que proporcionan las siguientes tablas porque muestran aspectos de las condiciones de trabajo que están en el origen de las exposiciones más problemáticas.

Las preguntas sobre condiciones de trabajo se agrupan en el cuestionario en los siguientes apartados:

Características sociodemográficas

Tabla 1: Sexo

| ERES | N | % |
|--------------|------------|-------------|
| Mujer | 409 | 50,4% |
| Hombre | 402 | 49,6% |
| No contesta | 0 | 0,0% |
| Total | 811 | 100% |



Tabla 2: Edad

| ¿Qué edad tienes? | N | % |
|--------------------------|------------|-------------|
| Menos de 30 años | 45 | 5,5% |
| Entre 31 y 40 años | 189 | 23,3% |
| Entre 41 y 50 años | 285 | 35,1% |
| Entre 51 y 60 años | 232 | 28,6% |
| Entre 61 y 70 años | 59 | 7,3% |
| Más de 70 años | 1 | 0,1% |
| No contesta | 0 | 0,0% |
| Total | 811 | 100% |

Podemos observar que prácticamente la mitad de la población que ha rellenado la encuesta han sido mujeres y la otra mitad hombres.



Puesto de trabajo y departamento

En el estudio se decidió sustituir el departamento como unidad de gestión, según establece inicialmente el método, por la comunidad autónoma para obtener información territorial.

Tabla 3: Unidad de gestión

| Comunidad autónoma donde trabajas en la actualidad | N | % |
|---|------------|-------------|
| Andalucía | 29 | 3,6% |
| Aragón | 57 | 7,0% |
| Cantabria | 34 | 4,2% |
| Castilla-La Mancha | 46 | 5,7% |
| Castilla y León | 119 | 14,7% |
| Catalunya | 1 | 0,1% |
| Ceuta | 0 | 0,0% |
| Comunidad de Madrid | 234 | 28,9% |
| Euskadi | 17 | 2,1% |
| Extremadura | 0 | 0,0% |
| Galicia | 18 | 2,2% |
| Illes Balears | 0 | 0,0% |
| Islas Canarias | 120 | 14,8% |
| La Rioja | 27 | 3,3% |
| Melilla | 1 | 0,1% |
| Navarra | 5 | 0,6% |
| País Valencià | 0 | 0,0% |
| Principado de Asturias | 80 | 9,9% |
| Región de Murcia | 23 | 2,8% |
| No contesta | 0 | 0,0% |
| Total | 811 | 100% |


Tabla 4: Puesto de trabajo

| Señala el puesto de trabajo que ocupas en la actualidad | N | % |
|--|------------|-------------|
| Catedrático/a de universidad | 66 | 8,1% |
| Profesor/a titular de universidad | 324 | 40,0% |
| Catedrático/a de escuela universitaria | 10 | 1,2% |
| Profesor/a titular de escuela universitaria | 56 | 6,9% |
| Profesor/a asociado/a | 55 | 6,8% |
| Profesor/a asociado/a Ciencias de la Salud | 3 | 0,4% |
| Ayudante | 14 | 1,7% |
| Profesor/a ayudante doctor | 59 | 7,3% |
| Profesor/a colaborador/a | 34 | 4,2% |
| Profesor/a contratado doctor | 100 | 12,3% |
| Profesor/a emérito/a | 2 | 0,2% |
| Maestro/a taller | 1 | 0,1% |
| Profesor/a visitante | 4 | 0,5% |
| Personal investigador | 50 | 6,2% |
| Becario/a - otros | 33 | 4,1% |
| No contesta | 0 | 0,0% |
| Total | 811 | 100% |



Información sobre contratación: tipo de relación laboral y antigüedad en la empresa

Tabla 5: Relación laboral

| ¿Qué tipo de relación laboral tienen con la universidad? | N | % |
|---|------------|-------------|
| Soy funcionario/a de carrera | 450 | 55,5% |
| Soy funcionario/a interino/a | 11 | 1,4% |
| Soy laboral indefinido/a | 139 | 17,1% |
| Soy laboral temporal | 142 | 17,5% |
| Contrato por obra | 31 | 3,8% |
| Soy becario/a | 35 | 4,3% |
| Trabajo sin contrato - otros | 3 | 0,4% |
| No contesta | 0 | 0,0% |
| Total | 811 | 100% |

Tabla 6: Antigüedad

| ¿Cuánto tiempo llevas trabajando en la universidad? | N | % |
|--|------------|-------------|
| Menos de 1 año | 10 | 1,2% |
| Entre 1 y 5 años | 86 | 10,6% |
| Entre 5 y 10 años | 117 | 14,4% |
| Entre 10 y 20 años | 271 | 33,4% |
| Más de 20 años | 327 | 40,3% |
| No contesta | 0 | 0,0% |
| Total | 811 | 100% |



Información sobre la jornada de trabajo

Número de horas trabajadas por semana, horario, adaptabilidad de la jornada, trabajo en sábado y domingos, exigencias empresariales de disponibilidad y trabajo doméstico-familiar.

Tabla 7: Horas trabajadas

| ¿Cuántas horas trabajaste la semana pasada para la universidad? | N | % |
|--|------------|-------------|
| 30 horas o menos | 94 | 11,6% |
| De 31 a 35 horas | 79 | 9,7% |
| De 36 a 40 horas | 227 | 28,0% |
| De 41 a 45 horas | 170 | 21,0% |
| Más de 45 horas | 241 | 29,7% |
| No contesta | 0 | 0,0% |
| Total | 811 | 100% |

Tabla 8: Jornada en contrato

| Tu contrato es: | N | % |
|------------------------|------------|-------------|
| A tiempo completo | 736 | 90,8% |
| A tiempo parcial | 75 | 9,2% |
| No contesta | 0 | 0,0% |
| Total | 811 | 100% |



Tabla 9: Días de la semana laborables

| ¿Qué días de la semana trabajas en la universidad? | N | % |
|--|------------|-------------|
| De lunes a viernes | 341 | 42,0% |
| De lunes a sábado | 71 | 8,8% |
| Solo fines de semana o festivos | 2 | 0,2% |
| De lunes a viernes y, excepcionalmente, sábados, domingos y festivos | 384 | 47,3% |
| De lunes a miércoles | 9 | 1,1% |
| De miércoles a viernes | 4 | 0,5% |
| Otros | 0 | 0,0% |
| No contesta | 0 | 0,0% |
| Total | 811 | 100% |

Tabla 10: Cambios de días laborables

| ¿Con qué frecuencia te cambian los días de la semana que tienes establecido trabajar? | N | % |
|--|------------|-------------|
| Siempre | 10 | 1,2% |
| Muchas veces | 54 | 6,7% |
| Algunas veces | 122 | 15,0% |
| Solo alguna vez | 163 | 20,1% |
| Nunca | 462 | 57,0% |
| No contesta | 0 | 0,0% |
| Total | 811 | 100% |


Tabla 11: Horario

| ¿Cuál es tu horario de trabajo? | N | % |
|--|------------|-------------|
| Jornada partida | 23 | 29,2% |
| Jornada continuada de mañana | 90 | 11,1% |
| Jornada continuada de tarde | 20 | 2,5% |
| Jornada flexible | 464 | 57,2% |
| No contesta | 0 | 0,0% |
| Total | 811 | 100% |

Tabla 12: Adaptabilidad de la jornada

| ¿Qué margen de adaptación tienes en la hora de entrada y salida? | N | % |
|--|------------|-------------|
| No tengo ningún margen de adaptación en relación a la hora de entrada y salida | 249 | 30,7% |
| Puedo elegir entre varios horarios fijos ya establecidos | 169 | 20,8% |
| Tengo hasta 30 minutos de margen | 32 | 3,9% |
| Tengo más de media hora y hasta una hora de margen | 44 | 5,4% |
| Tengo más de una hora de margen | 317 | 39,1% |
| No contesta | 0 | 0,0% |
| Total | 811 | 100% |

Tabla 13: Cambio de horario

| ¿Con qué frecuencia te cambian la hora que tienes establecida de entrada y salida? | N | % |
|---|------------|-------------|
| Siempre | 15 | 1,8% |
| Muchas veces | 68 | 8,4% |
| Algunas veces | 119 | 14,7% |
| Solo alguna vez | 130 | 16,0% |
| Nunca | 479 | 59,1% |
| No contesta | 0 | 0,0% |
| Total | 811 | 100% |



Las siguientes tablas muestran los resultados obtenidos relativos al diseño de la tarea.

Tabla 14: Movilidad funcional

| ¿Realizas tareas de distintos puestos de trabajo? | N | % |
|---|------------|-------------|
| No | 291 | 35,9% |
| Generalmente de nivel superior | 91 | 11,2% |
| Generalmente de nivel inferior | 28 | 3,5% |
| Generalmente del mismo nivel | 91 | 11,2% |
| Tanto de nivel superior, como de nivel inferior, como del mismo nivel | 253 | 31,2% |
| No lo sé | 57 | 7,0% |
| No contesta | 0 | 0,0% |
| Total | 811 | 100% |

Tabla 15: Participación directa consultiva

| En el último año, ¿la dirección o tus superiores te han consultado sobre cómo mejorar la forma de producir o de realizar el servicio? | N | % |
|--|------------|-------------|
| Siempre | 404 | 49,8% |
| Muchas veces | 143 | 17,6% |
| Algunas veces | 163 | 20,1% |
| Solo alguna vez | 84 | 10,4% |
| Nunca | 17 | 2,1% |
| No contesta | 0 | 0,0% |
| Total | 811 | 100% |



Tabla 16: Participación directa delegativa

En tu día a día, ¿tus superiores te permiten decidir cómo

| realizas tu trabajo (métodos, orden de las tareas, etc.)? | N | % |
|--|------------|-------------|
| Siempre | 39 | 4,8% |
| Muchas veces | 41 | 5,1% |
| Algunas veces | 84 | 10,4% |
| Solo alguna vez | 275 | 33,9% |
| Nunca | 372 | 45,9% |
| No contesta | 0 | 0,0% |
| Total | 811 | 100% |



Las tablas siguientes muestran los resultados obtenidos en relación al salario: cuantía, composición del salario y correspondencia trabajo-salario.

Tabla 17: Salario

| Aproximadamente, ¿cuánto cobras neto al mes? | N | % |
|---|------------|-------------|
| 300 euros o menos | 10 | 1,2% |
| Entre 301 y 450 euros | 14 | 1,7% |
| Entre 451 y 600 euros | 17 | 2,1% |
| Entre 601 y 750 euros | 21 | 2,6% |
| Entre 751 y 900 euros | 16 | 2,0% |
| Entre 901 y 1.200 euros | 52 | 6,4% |
| Entre 1.201 y 1.500 euros | 73 | 9,0 |
| Entre 1.501 y 1.800 euros | 84 | 10,4 |
| Entre 1.801 y 2.100 euros | 89 | 11,0 |
| Entre 2.101 y 2.400 euros | 165 | 20,3 |
| Entre 2.401 y 2.700 euros | 117 | 14,4 |
| Entre 2.701 y 3.000 euros | 86 | 10,6 |
| Más de 3.000 euros | 67 | 8,3 |
| No contesta | 0 | 0,0% |
| Total | 811 | 100% |


Tabla 18: Correspondencia trabajo-salario
¿El trabajo que realizas se corresponde con la categoría
o grupo profesional que tienes reconocido salarialmente?

| | N | % |
|--|------------|-------------|
| Sí | 646 | 79,7% |
| No, el trabajo que hago es de una categoría o grupo superior al que tengo asignado salarialmente (por ejemplo, trabajo de comercial pero me pagan como administrativa) | 120 | 14,8% |
| No, el trabajo que hago es de una categoría o grupo inferior al que tengo asignado salarialmente (por ejemplo, trabajo de administrativa pero me pagan como comercial) | 9 | 1,1% |
| No lo sé | 36 | 4,4% |
| No contesta | 0 | 0,0% |
| Total | 811 | 100% |

Tabla 19: Composición del salario
Tu salario es:

| | N | % |
|---------------------------------------|------------|-------------|
| Fijo | 630 | 77,7% |
| Una parte fija y otra variable | 178 | 21,9% |
| Todo variable (a destajo, a comisión) | 3 | 0,4% |
| No contesta | 0 | 0,0% |
| Total | 811 | 100% |



Tabla 20: Satisfacción salario

| ¿Tu salario está bien pagado? | N | % |
|--------------------------------------|------------|-------------|
| Sí | 277 | 34,2% |
| No | 534 | 65,8% |
| No contesta | 0 | 0,0% |
| Total | 811 | 100% |

La tabla siguiente muestra las características en relación a la trayectoria profesional (promoción):

Tabla 21: Promoción

Desde que entraste en la universidad,

| ¿has ascendido de categoría o grupo profesional? | N | % |
|---|------------|-------------|
| Sí | 629 | 77,6% |
| No | 182 | 22,4% |
| No contesta | 0 | 0,0% |
| Total | 811 | 100% |



4.2. Prevalencia de las exposiciones

En este punto se muestra un resumen de la situación del colectivo estudiado, localizando las principales exposiciones a través de una tabla que muestra la proporción de trabajadores/as incluidos/as en cada situación de exposición (más desfavorable, intermedia y más favorable para la salud). Esta información se muestra a través de una tabla y un gráfico.

En la tabla, las 20 dimensiones aparecen ordenadas de forma que la primera es la que afecta a la mayor proporción de trabajadores/as que está expuesto/a a la situación más desfavorable para su salud.

Tabla 22: Organización de las exposiciones en función de la prevalencia

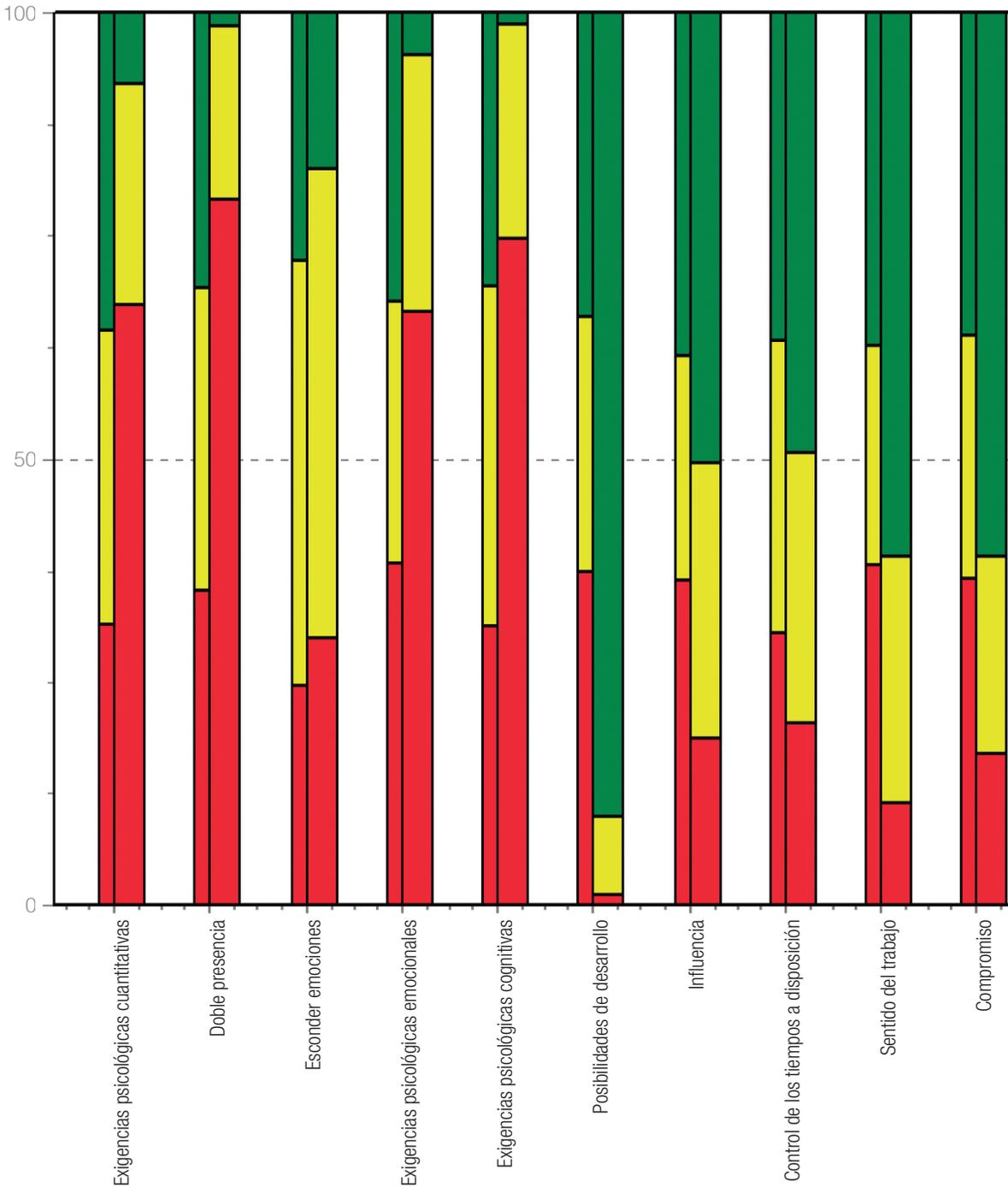
| | Dimensión | Tercil más desfavorable para la salud | Tercil intermedio | Tercil más favorable para la salud |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|-------------------|------------------------------------|
| <p>MÁS PROBLEMÁTICAS</p> <p>MENOS PROBLEMÁTICAS O FAVORABLES</p> | Doble presencia | 79 | 19,4 | 1,6 |
| | Exigencias psicológicas cognitivas | 74,7 | 23,9 | 1,4 |
| | Exigencias psicológicas cuantitativas | 67,3 | 24,7 | 8 |
| | Exigencias psicológicas emocionales | 66,5 | 28,7 | 4,8 |
| | Calidad del liderazgo | 64,7 | 18,9 | 16,4 |
| | Previsibilidad | 58,7 | 31,4 | 9,9 |
| | Apoyo social de los superiores | 55,1 | 28,9 | 16 |
| | Estima | 53,6 | 29,7 | 16,6 |
| | Posibilidad de relación social | 49,4 | 28,9 | 21,7 |
| | Conflicto de rol | 49 | 45,3 | 5,8 |
| | Apoyo social de los compañeros | 45,1 | 36,6 | 18,2 |
| | Sentimiento de grupo | 42,3 | 40 | 17,8 |
| | Claridad de rol | 34,6 | 44,9 | 20,5 |
| | Inseguridad sobre el futuro | 31,3 | 47,3 | 21,3 |
| | Esconder emociones | 30 | 52,5 | 17,5 |
| | Control de los tiempos a disposición | 20,3 | 30,3 | 49,3 |
| | Influencia | 18,7 | 30,8 | 50,4 |
| | Compromiso | 16,9 | 22,1 | 61 |
| | Sentido del trabajo | 11,5 | 27,5 | 61 |
| | Posibilidades de desarrollo | 1,1 | 8,9 | 90 |

Rojo: tercil más desfavorable para la salud, Amarillo: tercil intermedio, Verde: tercil más favorable para la salud.



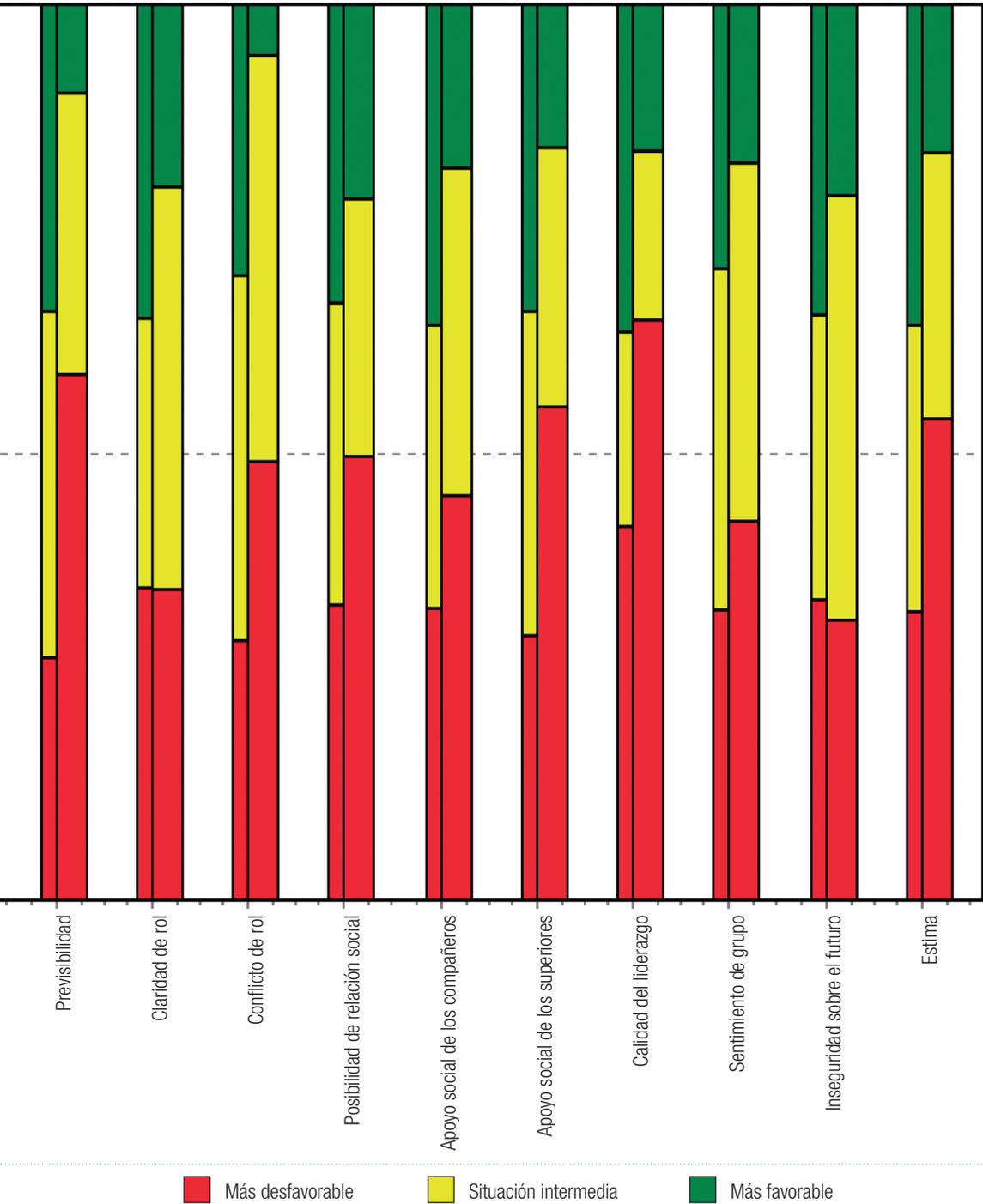
Exposiciones psicosociales en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad





Porcentaje de población en cada nivel de referencia





El gráfico muestra la proporción de trabajadores/as en cada situación de exposición para las dimensiones estudiadas. Podemos observar que un 79% de los trabajadores objeto de estudio está en la situación más desfavorable para su salud en la dimensión de doble presencia; un 74,7% en la dimensión de exigencias psicológicas cognitivas; un 67,3% está en la situación más desfavorable para su salud en la dimensión de exigencias psicológicas cuantitativas; un 66,5% en la de exigencias psicológicas emocionales; un 64,7% en la dimensión de calidad de liderazgo; un 58,7% está en la situación más desfavorable respecto de la dimensión previsibilidad; un 55,1% en la de apoyo social de los superiores; y un 53,6% en la dimensión de estima.

Si estuviéramos ante una evaluación de riesgos, y de acuerdo con lo que prevé la legislación y la lógica preventiva, priorizaríamos la actuación teniendo en cuenta, en primer lugar, “los riesgos con un número mayor de personas expuestas. Siguiendo esta lógica, la actuación prioritaria se centraría en la exposición que se encuentra detrás de estas dimensiones, que son las que ubican en la situación más desfavorable para su salud a más de 50% del colectivo estudiado.

A continuación haremos un análisis pormenorizado de estas 8 dimensiones a las que nos estamos refiriendo.

4.3. Exposición dimensión a dimensión

Si en vez de tratarse de un estudio nos encontráramos ante la evaluación de los riesgos psicosociales realizada mediante el método CoPsoQ-Istas21, en este punto del informe deberíamos exponer de forma pormenorizada los datos para cada una de las 20 dimensiones psicosociales para las que el método presenta resultados de exposición.

Puesto que se trata de un estudio que pretende, entre otras cosas, visualizar las principales exposiciones problemáticas, desarrollamos tan solo las 8 dimensiones a las que nos hemos referido en la pregunta anterior, para las cuales el porcentaje de trabajadoras y trabajadores expuestos a la peor situación para su salud se encuentra por encima del 50%.

Para comprender los resultados que “a primera vista” nos ofrece el método y centrar poco a poco el origen de los problemas, en cada una de las dimensiones mencionadas mostraremos y analizaremos la siguiente información:

- **DEFINICIÓN.** Se da una breve descripción de la misma y una orientación sobre el posible origen.
- **PREVALENCIA DE LA EXPOSICIÓN.** Porcentaje de trabajadores que se encuentran en la situación más desfavorable para su salud.



- **DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS.** Cada dimensión está reflejada en el cuestionario a través de una serie de preguntas (entre 2 y 4). Esta información nos muestra el porcentaje de trabajadores que ha escogido cada una de las respuestas posibles a las preguntas que configuran cada dimensión.

Para identificar los aspectos de la dimensión donde se focalizan los problemas, sumamos los porcentajes de las columnas siempre + muchas veces, por un lado, y algunas veces + solo alguna vez, por otro, y observamos qué porcentajes son los más altos.

- **RESULTADOS CRUZADOS.** Para cada dimensión se presentan, en forma de gráfico, los datos de exposición por cinco unidades de análisis elegidas por el grupo de trabajo: sexo, puesto de trabajo, edad, antigüedad y relación laboral.

La aplicación informática del método genera el informe de resultados (que llamamos informe preliminar de evaluación de riesgos), en el que se incluye la información para las 20 dimensiones psicosociales respecto del colectivo estudiado y para un máximo de 5 (de las 8) unidades de análisis. No obstante, si en el momento de analizar los resultados fuera necesario revisar los de otras unidades de análisis diferentes a las 5 elegidas en el momento de configurar el cuestionario, la aplicación informática permite aportar la información de las demás unidades de análisis.



Doble presencia

Definición. Son las exigencias sincrónicas, simultáneas, del ámbito laboral y del ámbito doméstico-familiar. Son altas cuando las exigencias laborales interfieren con las familiares.

Posible origen. En el ámbito laboral tiene que ver con las exigencias cuantitativas, la ordenación, la duración, el alargamiento o la modificación de la jornada de trabajo, y también con el nivel de autonomía sobre esta, por ejemplo, con horarios o días laborables incompatibles con el cuidado de las personas o la vida social.

Exposición. Un 79% del PDI de la universidad está expuesto a la situación más desfavorable para la salud respecto a la doble presencia.

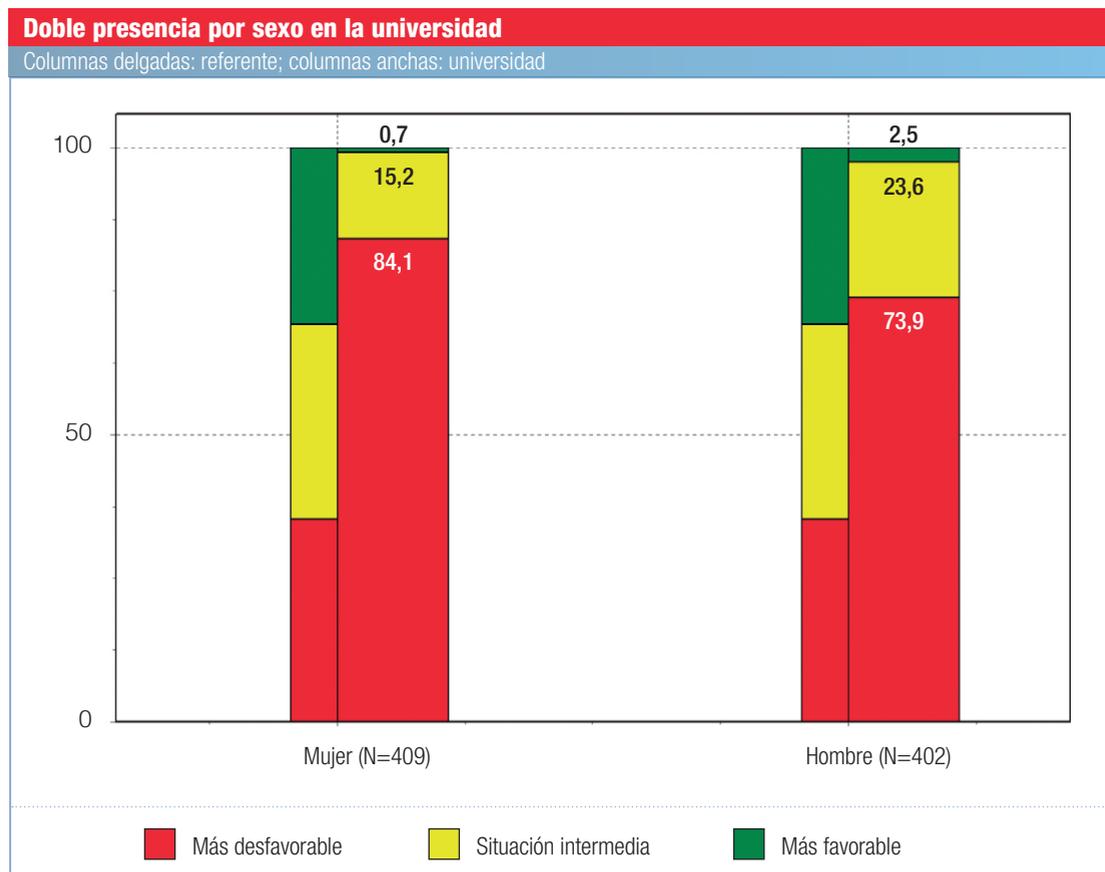
Algunas pistas que nos pueden ayudar:

Tabla 23: Doble presencia. Distribución de frecuencias

| | Soy la/el principal responsable y hago la mayor parte de tareas familiares y domésticas + Hago aproximadamente la mitad de las tareas familiares y domésticas | Hago más o menos una cuarta parte de las tareas familiares y domésticas | Solo hago tareas muy puntuales + No hago ninguna o casi ninguna de estas tareas | No contesta |
|---|---|---|---|-------------|
| | % | % | % | N |
| ¿Qué parte del trabajo familiar y doméstico haces tú? | 78,8 [N=639] | 15,4 [N=125] | 5,8 [N=47] | [N=0] |
| | Siempre + Muchas veces | Algunas veces | Solo alguna vez + Nunca | No contesta |
| | % | % | % | N |
| Si faltas algún día de casa, ¿las tareas domésticas que realizas se quedan sin hacer? | 40,9 [N=332] | 26,5 [N=215] | 32,6 [N=264] | [N=0] |
| Cuando estás en la empresa ¿piensas en las tareas domésticas y familiares? | 20,3 [N=165] | 37,5 [N=304] | 42,2 [N=342] | [N=0] |
| ¿Hay momentos en los que necesitarías estar en la empresa y en casa a la vez? | 23,1 [N=187] | 41,2 [N=334] | 35,8 [N=290] | [N=0] |



En esta tabla podemos observar que el 78,8% de los/as trabajadores/as del sector que han respondido la encuesta son los/as principales responsables y hacen la mayor parte de las tareas domésticas-familiares. De los cuatro aspectos que mide esta dimensión, observamos que el 40,9% de los/as trabajadores/as han contestado que “si faltan algún día a casa, las tareas domésticas que realizan se quedan por hacer”.

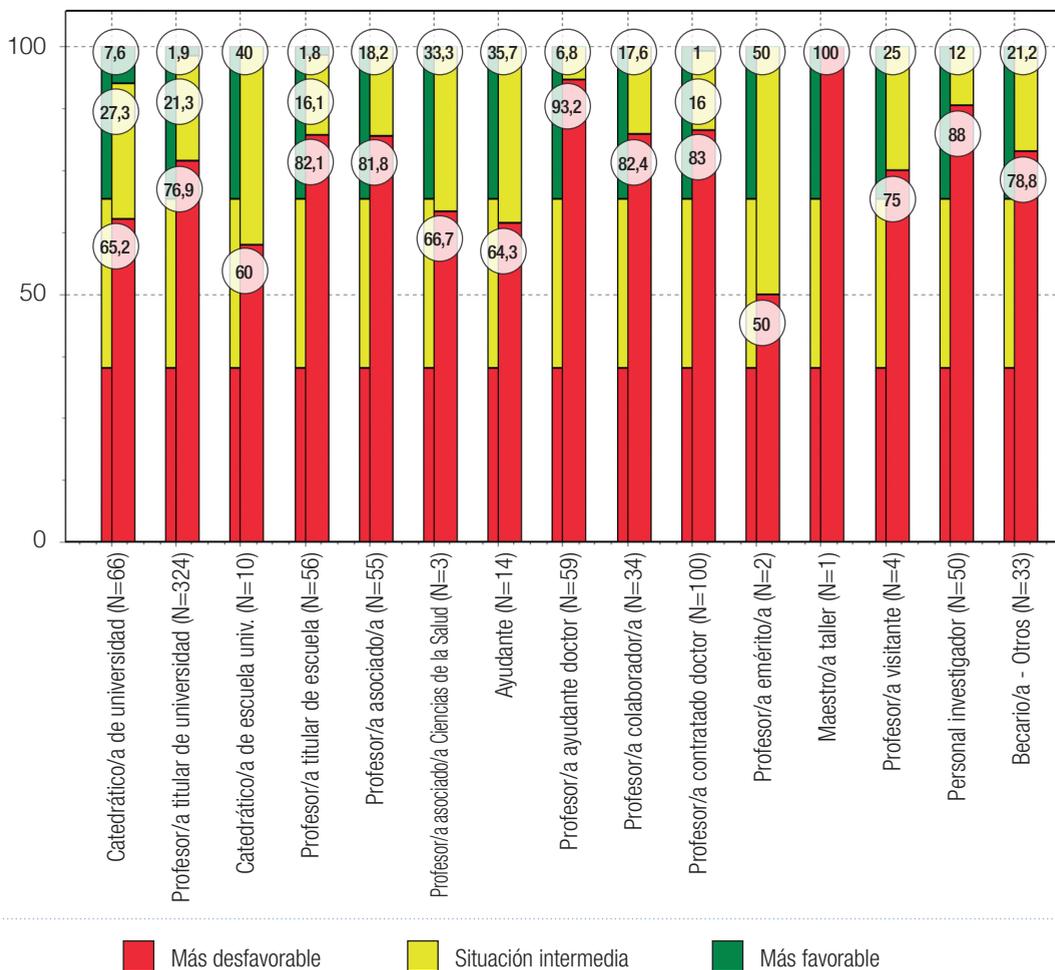


En cuanto a los resultados por sexo, en la figura anterior se observan diferencias en la prevalencia de exposición al nivel más desfavorable para la salud en relación al sexo: mientras que el 84,1% de las trabajadoras del sector se encuentra expuesto a la situación más desfavorable para su salud, en el caso del sexo masculino la exposición es ligeramente inferior, un 73,9%.



Doble presencia por puesto de trabajo en la universidad

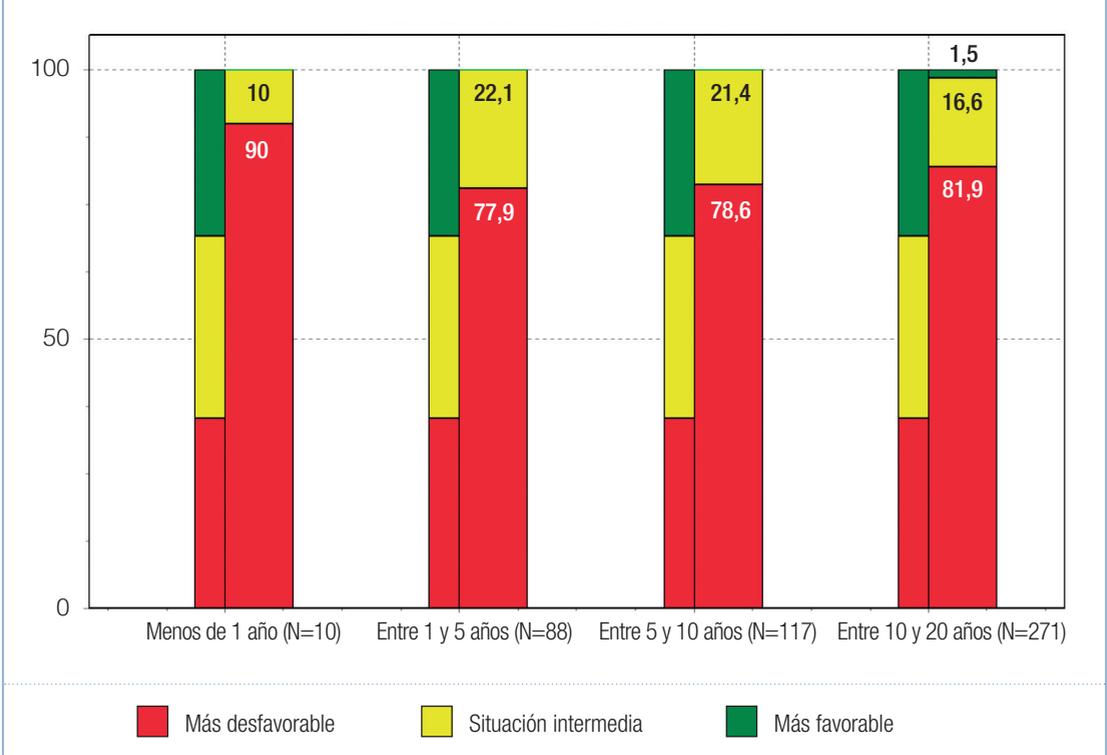
Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad





Doble presencia por antigüedad en la universidad

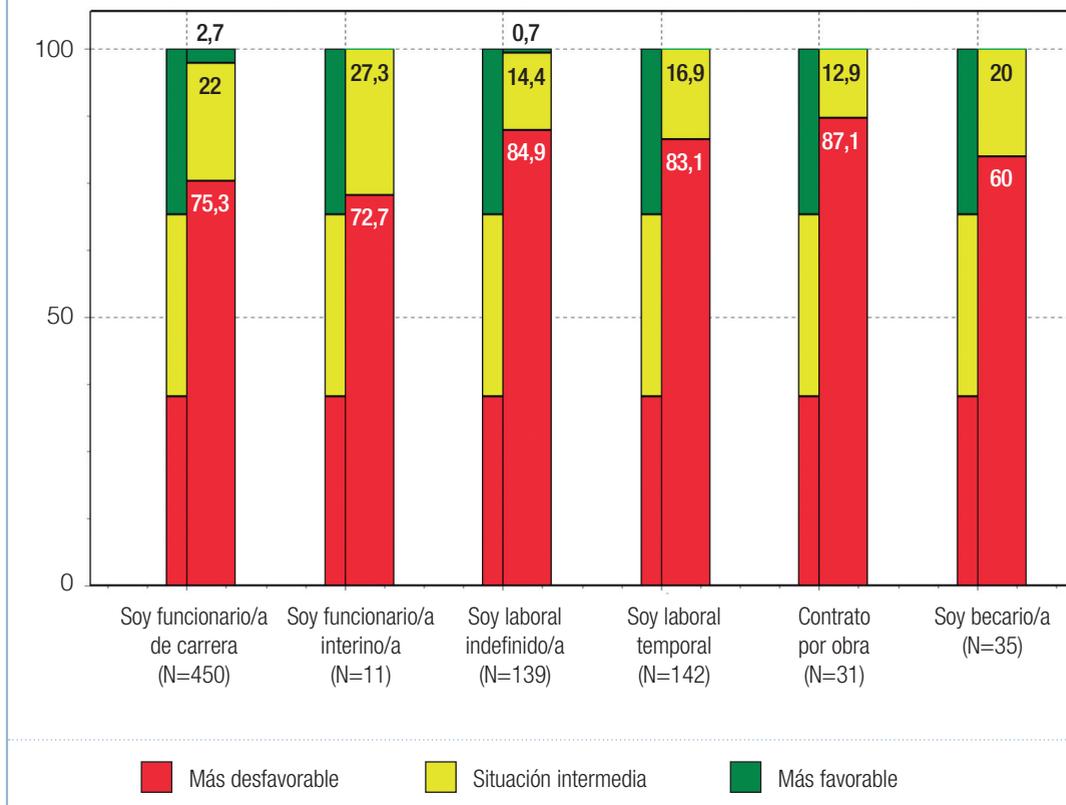
Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad





Doble presencia por relación laboral en la universidad

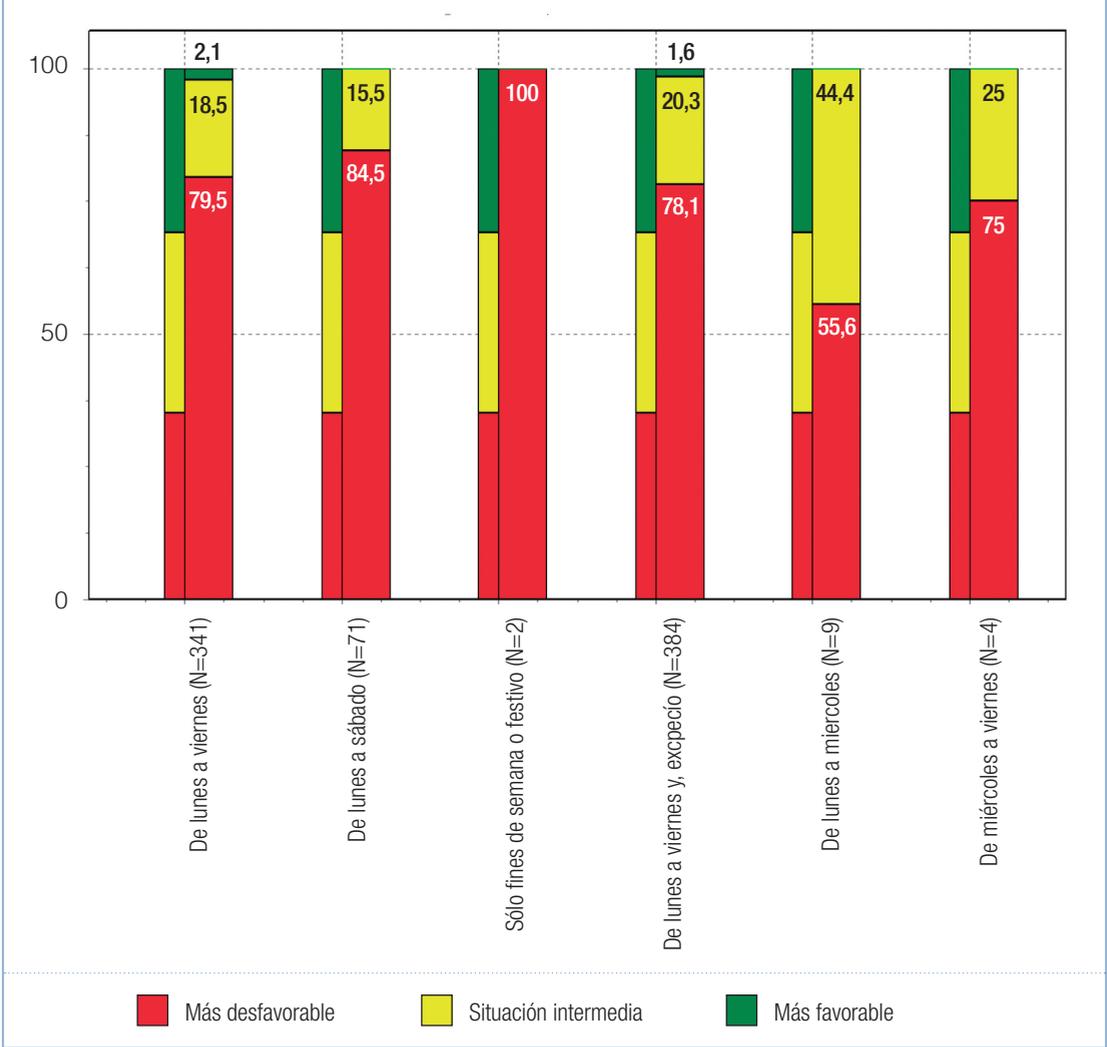
Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad





Doble presencia por días laborables de la semana en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad





Por puesto de trabajo, antigüedad, tipo de relación laboral, incluso por días de la semana laborables, aunque hay diferencias de exposición, observamos que todos están afectados en esta dimensión psicosocial.

En cuanto a la información obtenida sobre las condiciones de trabajo más relevantes en relación con esta exposición, podemos destacar que el 90,8% del PDI encuestado trabaja a tiempo completo para la universidad. Un 42% lo hace de lunes a viernes y un 47,3% trabaja de lunes a viernes y excepcionalmente los sábados, domingos y festivos. Un 57,27%, tiene jornada flexible; un 30,7% no tiene ningún margen de adaptación en relación a la hora de entrada y salida; y un 20,8 % puede elegir entre varios horarios fijos preestablecidos.

En palabras de trabajadoras: “Cuanta más flexibilidad tienes, más asumes... cuando te propones una carrera investigadora, tienes mucho trabajo, y lo tienes que hacer... Si flexibilizas tu horario acabas terminándolo a horas intempestivas”.

“Me negaron la acreditación alegando que con la producción que había tenido a lo largo de un período, ¿cómo se explicaba que en los años siguientes (después de mi maternidad) no hubiera tenido nada reseñable?”.

Conclusiones del grupo de trabajo

La doble presencia no es la suma de dos trabajos (o actividades) distintos, uno a continuación del otro, sino que hace referencia a la acumulación de dos trabajos que siguen lógicas temporales distintas: por un lado, lo que llamamos trabajo productivo o empleo (que en el caso del PDI podemos dividir, como veremos, en tres grupos de tareas fundamentales: docencia, investigación y gestión), y, por otro, el trabajo reproductivo, doméstico o familiar.

El problema en este colectivo se agudiza porque parte de las tareas relacionadas con el trabajo productivo se acaban haciendo en lo que podríamos llamar “tiempo social”.

La carga de trabajo del PDI se divide en tres grupos de tareas: de docencia; de investigación; y de gestión. En función del puesto de trabajo ocupado varía la proporción de trabajo respecto de cada una de esas tareas.

Una parte importante de su trabajo debe recaer en las tareas relacionadas con la docencia. Sin embargo, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) valora como requisito fundamental para la promoción en la carrera profesional la investigación.

Además, en el trabajo dedicado a la investigación no existe una proporción entre el tiempo invertido, el esfuerzo realizado y el resultado obtenido. De hecho, no es un trabajo en el que esté garantizado que se consiga el resultado que se persigue, tras mucho tiempo de dedicación y esfuerzo.



El PDI acaba dedicando mucho más tiempo del inicialmente previsto, bien alargando su jornada, bien empleando tiempo de descanso diario, semanal o de vacaciones a realizar estas tareas.

Por todo ello, podemos decir que fundamentalmente hay dos causas directamente relacionadas con la exposición a la doble presencia entre este colectivo:

- Excesiva carga de trabajo.
- Flexibilidad para hacer gran parte de las tareas en tiempo y espacio que podríamos denominar “social”.

Esto se agudiza en el caso de las mujeres.

Una realidad que podemos observar es el número inferior de mujeres en el cuerpo de catedráticos de universidad, frente a una mayoría de mujeres en el colectivo de estudiantes universitarios o en otros cuerpos de funcionarios. Este es un tema que debe recibir un tratamiento “sensible” para evitar que las propuestas reivindicativas, como podrían ser los planes de igualdad con medidas de acción positiva, generen rechazo, puesto que son actuaciones que compensan una discriminación histórica y una situación desfavorable de partida por la realidad existente en el reparto de cargas familiares. Otro planteamiento sería desarrollar un sistema de promoción interna como el que existe en el resto de la administración.

La realidad indica que se trata de un problema que repercute en la propia carrera profesional de las mujeres profesoras-investigadoras y que se refleja, por ejemplo, en un número muy inferior de mujeres, en comparación con el de hombres que ocupan puestos en el rectorado de las universidades públicas.

Puede ser que el epicentro del problema se encuentre en el sistema de valoración de los méritos de las mujeres para los puestos más relevantes dentro de la función pública, basado en los principios de mérito y capacidad.

La pregunta que nos hacemos es si estos principios son neutrales desde una perspectiva de género. Para responder a esta cuestión, observamos que la ANECA insiste en criterios de carácter estrictamente temporal:

- la producción lineal y regular de resultados,
- la valoración especial de las publicaciones obtenidas en los últimos cinco-diez años de actividad profesional,
- la participación en puestos de gestión y representación universitaria.

Por lo que se refiere a las tareas de investigación, estos criterios pueden perjudicar a la mujer, que, si no quiere renunciar a la vida familiar, puede requerir organizar su carrera investigadora de forma distinta a la masculina (no regular, ni lineal), más concentrada e intensa en determinados espacios de tiempo y más ligera en otros momentos que coincidan con la maternidad o con el cuidado de hijos de edad



temprana. Es una realidad social que las mujeres siguen dedicándose mayoritariamente a estas tareas de cuidado, por lo que podemos concluir que estos principios pueden afectar más negativamente a las mujeres que a los hombres.

Finalmente, la relevancia que se concede en la actualidad a las otras actividades (ajenas a docencia e investigación) de gestión y representación universitaria también perjudica especialmente a las mujeres, no solo por las dificultades que conlleva la simultaneidad de las tareas de la vida laboral y familiar (compatibilizar tareas docentes, investigadoras, de gestión y representación universitaria, con el cuidado de hijos...), sino porque, según demuestran las estadísticas, la realidad es que las mujeres no están accediendo en porcentajes equiparables a los hombres a puestos de gestión y representación. Por ello, valorar como méritos estas últimas tareas sitúa, de nuevo, a mujeres y hombres en diferentes puntos de partida.

Finalmente, cabría plantearse si a efectos de acreditaciones de diverso tipo o para los casos en que se produce el concurso de acceso a una plaza no debe computar negativamente el período de bajas de maternidad, adopción o acogimiento, interrumpiendo el cómputo y teniéndolo en cuenta en períodos posteriores a la baja a los efectos de valoración del currículum.



Exigencias psicológicas cognitivas

Definición. Se refieren al manejo de conocimientos, y no son ni negativas ni positivas por sí mismas, sino que deben valorarse en función de las posibilidades de desarrollo. Si la organización del trabajo facilita las oportunidades y los recursos necesarios, pueden implicar la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades y favorecer la salud en tanto que promocionan el aprendizaje y el trabajo activo. Por el contrario, cuando hay pocas posibilidades para el desarrollo de habilidades, pueden influenciar negativamente la salud, al igual que cuando son excesivamente bajas, reflejando pasividad y estancamiento del trabajo.

Posible origen. Tienen que ver con el diseño y el contenido de las tareas, su nivel de complejidad y variabilidad y el tiempo establecido para realizarlas. Para que las exigencias cognitivas sean positivas, debemos, además, cuestionarnos si se tiene la formación necesaria para manejar la información que se requiere en el puesto de trabajo.

Exposición. Un 74,72% del PDI de la universidad está expuesto a la situación más desfavorable para la salud respecto a las exigencias psicológicas cognitivas.

Algunas pistas que nos pueden ayudar:

Tabla 24: Exigencias psicológicas cognitivas. Distribución de frecuencias

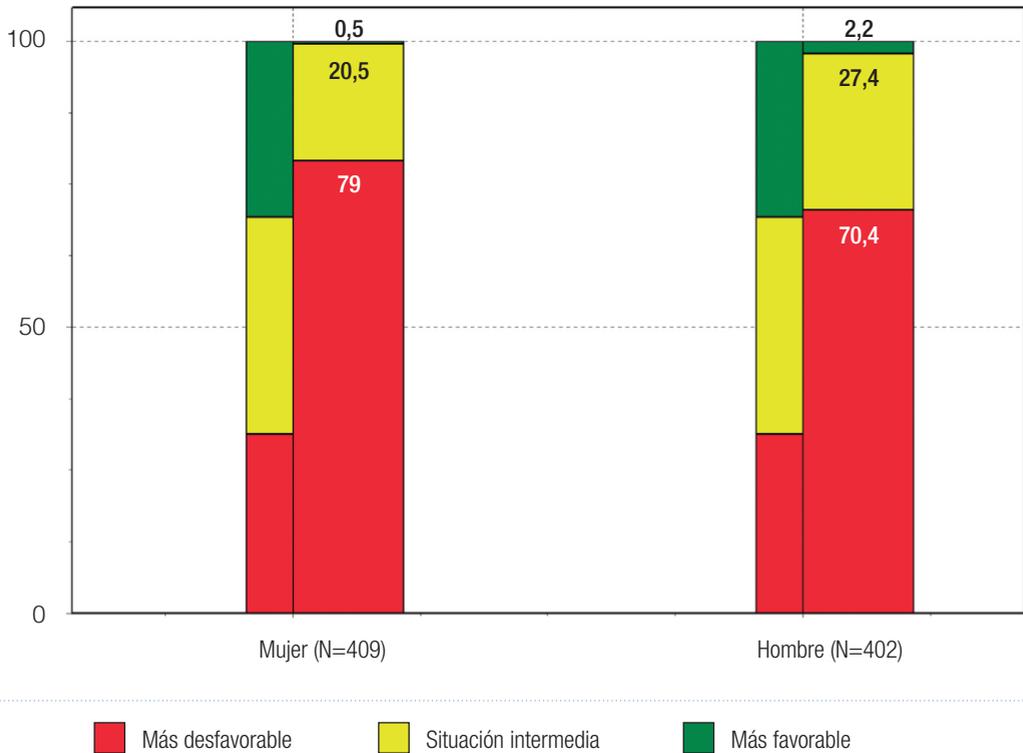
| | Siempre + Muchas veces | Algunas veces | Solo alguna vez + Nunca | No contesta |
|--|---------------------------|------------------|----------------------------|----------------|
| | % | % | % | N |
| ¿Tu trabajo requiere memorizar muchas cosas? | 61,5 [N=499] | 26,1 [N=212] | 12,3 [N=100] | [N=0] |
| ¿Tu trabajo requiere que tomes decisiones de forma rápida? | 50,8 [N=412] | 35,0 [N=284] | 14,2 [N=115] | [N=0] |
| ¿Tu trabajo requiere que tomes decisiones difíciles? | 38,7 [N=314] | 42,4 [N=344] | 18,9 [N=153] | [N=0] |
| ¿Tu trabajo requiere manejar muchos conocimientos? | 95,7 [N=776] | 3,8 [N=31] | 0,5 [N=4] | [N=0] |

En la tabla 23 se encuentran las cuatro cuestiones que miden la dimensión de las exigencias psicológicas cognitivas en el método. En esta tabla sobre la distribución de frecuencias, podemos observar que el 95,7% del PDI encuestado responde que su trabajo requiere manejar muchos conocimientos, el 61,5% afirma que su trabajo requiere memorizar muchas cosas y el 50,8% que tienen que tomar decisiones de forma muy rápida. Por tanto, de los cuatro aspectos que incluye esta dimensión, inicialmente se debería intervenir preventivamente sobre estos tres.



Exigencias psicológicas cognitivas por sexo en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

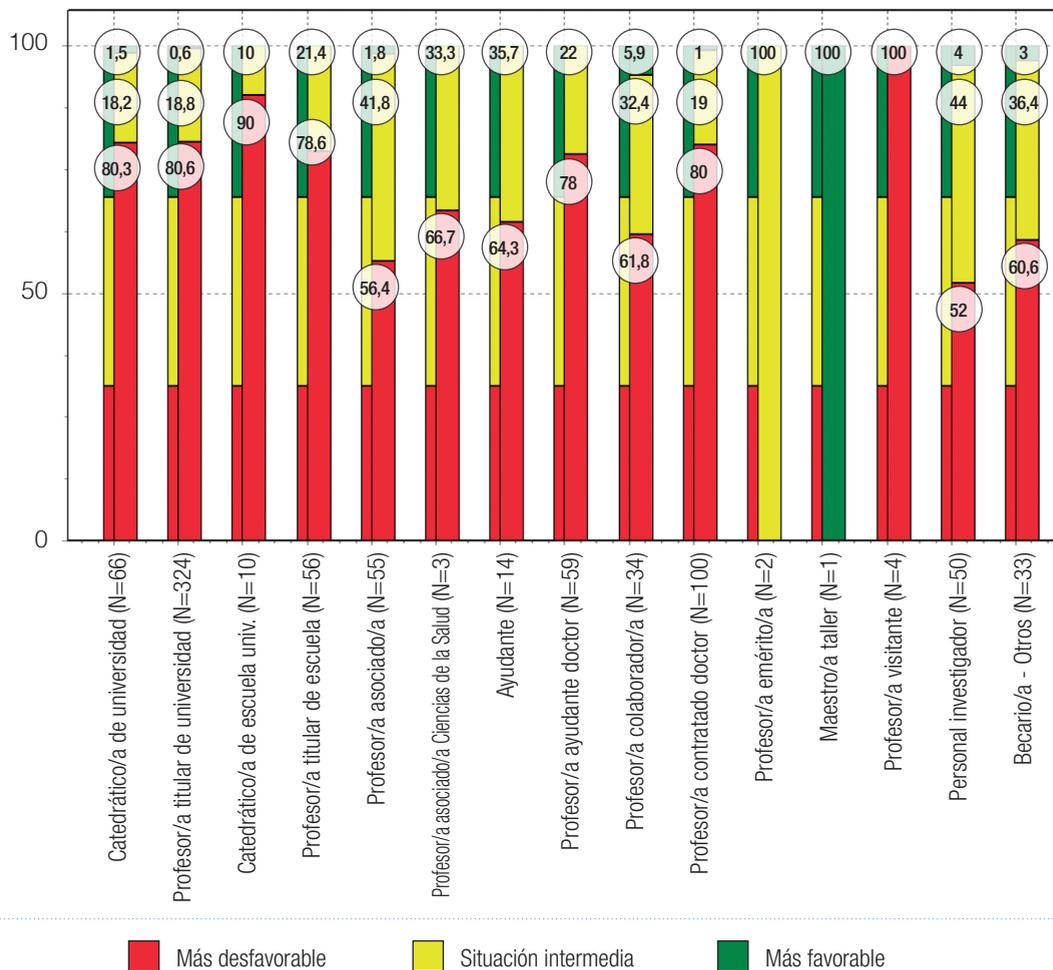


En cuanto al colectivo distribuido por sexos, podemos observar en el gráfico anterior que un 79% de las mujeres se encuentra en la peor situación para su salud, mientras que, en el caso de los hombres, un 70,4% se encuentra expuesto a esta situación.



Exigencias psicológicas cognitivas por puesto de trabajo en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

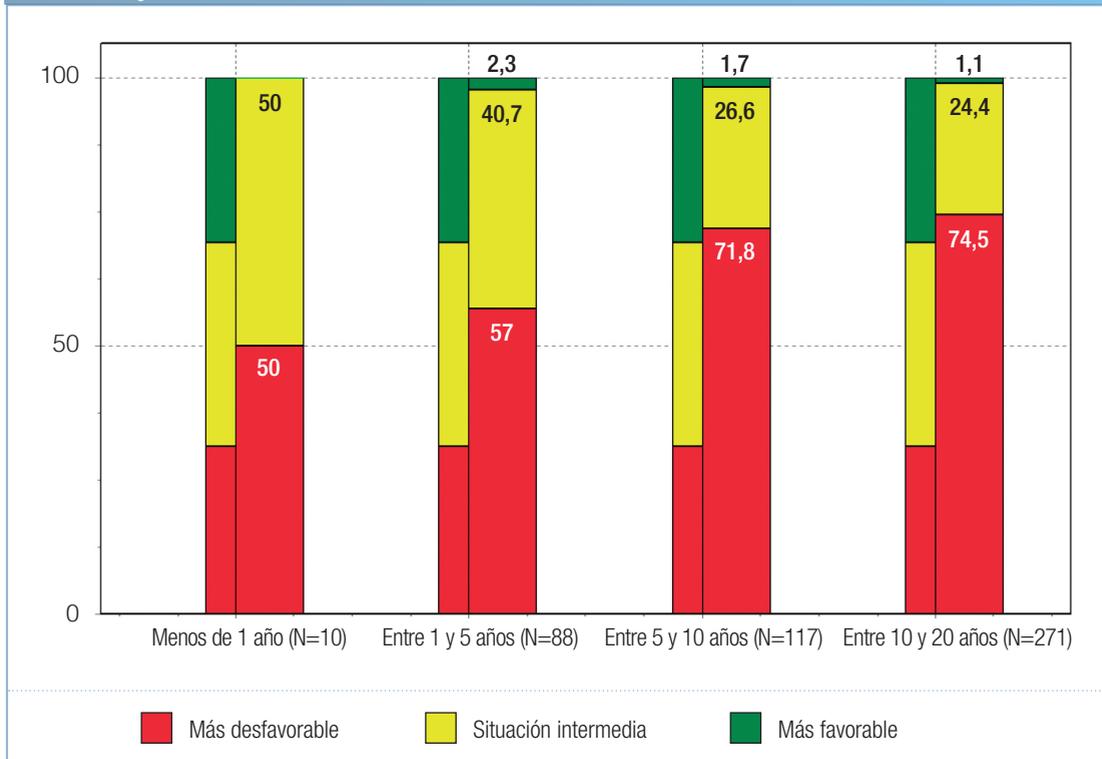


Por puestos de trabajo, observamos que la exposición está generalizada en niveles de exposición elevados, por encima del 60%, salvo en dos puestos de trabajo, destacando seis puestos en los que el porcentaje de exposición en la peor situación para su salud se sitúa por encima de 75%: catedrático escuela universitaria (90%), profesor titular universidad (80,6%), catedrático de universidad (80,3%), profesor contratado doctor (80%), profesor titular de escuela (78,5%) y profesor ayudante doctor (78%).



Exigencias psicológicas cognitivas por antigüedad en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

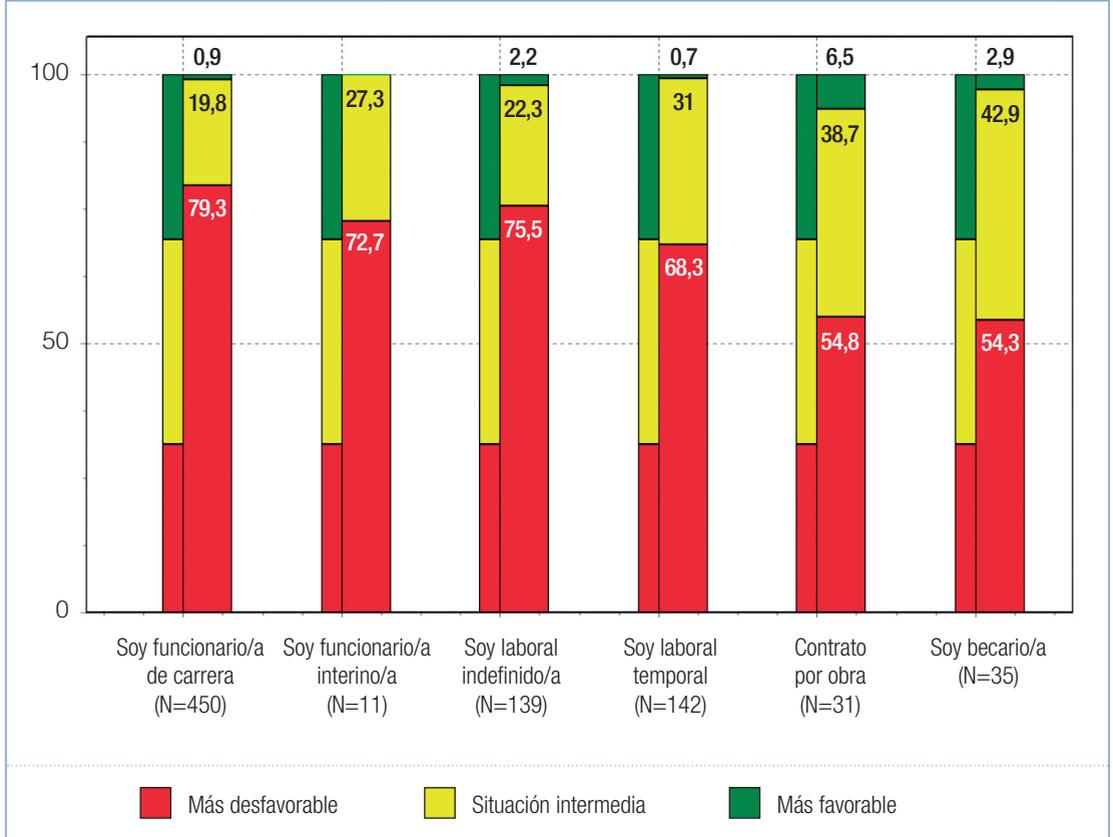


Por antigüedad, aunque los cuatro colectivos definidos están afectados, observamos que la exposición aumenta proporcionalmente con la acumulación de años de trabajo.



Exigencias psicológicas cognitivas por relación laboral en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

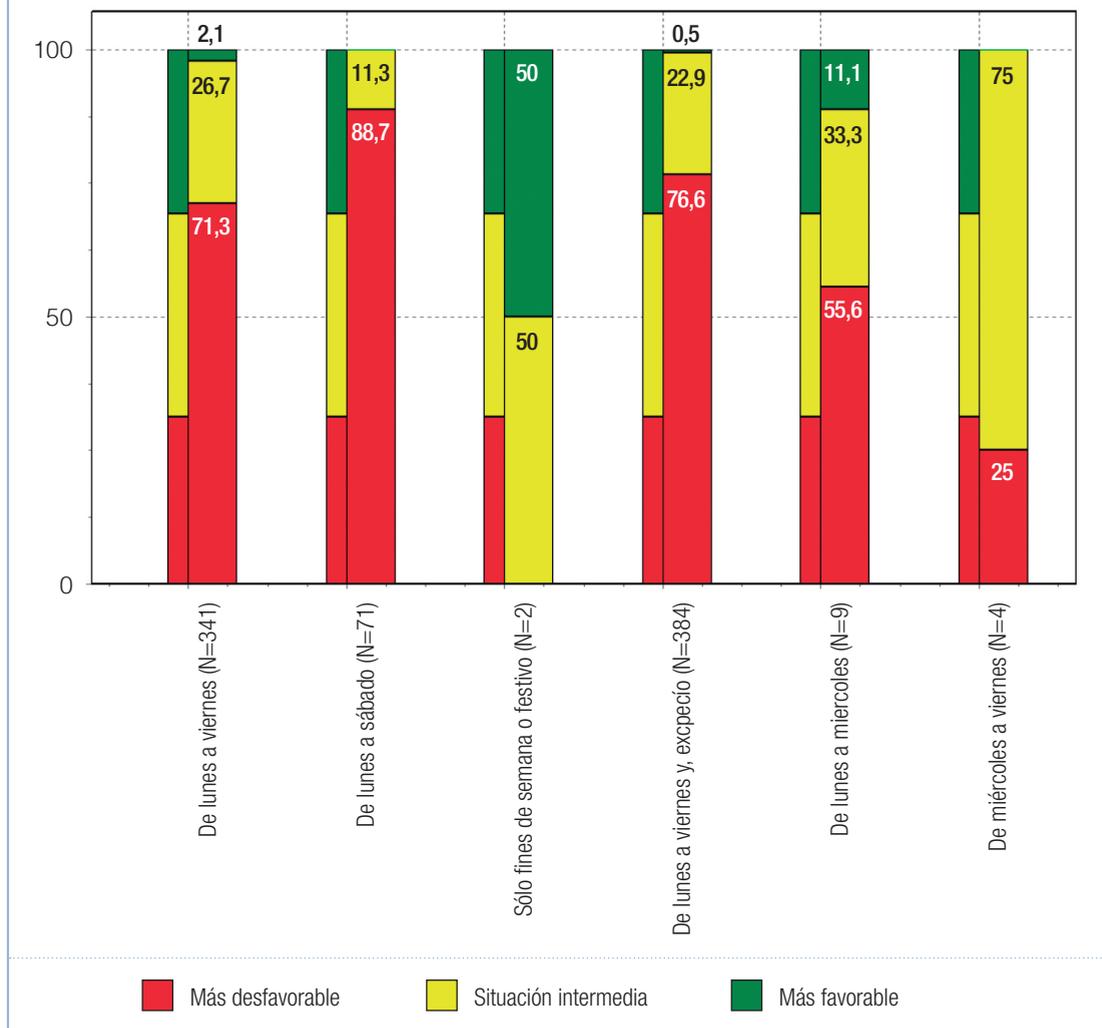


Por relación laboral, la exposición es homogénea entre los colectivos “contrato por obra” y “becarios”, destacando la exposición más elevada de los colectivos definidos: funcionario interino y de carrera y laboral indefinido o temporal.



Exigencias psicológicas cognitivas por días laborables de la semana en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad



Por días laborables, destaca en primer lugar la exposición del colectivo que trabaja “de lunes a sábado”; en segundo lugar, el “de lunes a viernes y excepcionalmente sábados y domingos”; y en tercer lugar, el que lo hace de “lunes a viernes”.

También existe exposición por encima del 50% para el colectivo que trabaja de “lunes a miércoles”.



En cuanto a las preguntas sobre condiciones de trabajo, cuyos resultados pueden ayudarnos a focalizar sobre los orígenes de la exposición, podemos destacar:

- horas trabajadas la semana anterior: el 21% de los trabajadores señala que trabajó entre 41 y 45 horas; y el 29,7% lo hizo más de 45 horas;
- flexibilidad de la jornada: el 57,2% tiene jornada flexible;
- complejidad de la tarea: el 31,2% manifiesta que realiza tareas tanto de nivel superior como de nivel inferior, así como del mismo nivel;
- capacidad de decisión: el 79,8% manifestó que nunca o solo alguna vez sus superiores le permiten decidir cómo realizar su trabajo.

En palabras de los/as trabajadores/as: “No enseñamos ni investigamos lo que queremos, no depende de ti...”. “A esto tienes que sumarle las actuales demandas de la tecnología y de la globalización... Siempre ha habido falta de formación, pero ahora se nota mucho más”.

Conclusiones del grupo de trabajo

Hay dos afirmaciones que ya se han comentado en el desarrollo de este estudio, que se repetirán a continuación y que nos sirven de nuevo como inicio en esta reflexión: “El PDI debe desempeñar tareas investigadoras, docentes y de gestión, “sin embargo en los procesos de promoción universitarios se valora mucho más la tarea investigadora frente a las tareas docente y de gestión”.

Nadie duda del nivel académico del PDI de las universidades; está garantizado debido al sistema de ingreso en la carrera docente universitaria. Sin embargo, ¿nos hemos planteado la preparación para el ejercicio de la función docente? La falta de preparación inicial suele suplirse con un gran interés y motivación que hace que se acabe desempeñando la labor docente de la mejor manera posible.

Pero como quiera que el binomio investigación-docencia se tiene que saldar a favor de ampliar los méritos de la investigación, si se quiere promocionar, al final se acaba teniendo poco tiempo para la preparación autodidacta de las tareas docentes.

Por otro lado, otra realidad que ha estado presente a lo largo de este estudio es la que impone el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), que pide a la universidad un cambio de rumbo (actividad centrada en el aprendizaje del alumno, en la adquisición de competencias profesionalizadoras, en la eficiencia, “in the lifelong learning”, etc.). Este nuevo enfoque exige un cambio en todos los agentes activos de este proceso: profesorado, estudiantes, administración y gestores/as, pero aquí solo vamos a ocuparnos del cambio que supone en la cultura docente universitaria y en el papel del PDI.



El análisis de la dimensión sobre las “exigencias psicológicas cognitivas” nos dice que las exigencias relacionadas con el volumen de conocimientos aumentan en proporción a los años de carrera docente y de investigación. Por otro lado, la edad es un factor que también influye en la exposición, los/as docentes-investigadores/as jóvenes tienen menos dificultades para enfrentarse a las nuevas tecnologías, sin embargo la edad más avanzada genera inseguridad frente a la globalización del conocimiento.

Este nuevo contexto requiere de docentes que dediquen gran parte de su tiempo a preparar sus clases, de forma que mejoren el aprendizaje de su alumnado (preparando actividades y materiales), que investiguen nuevas metodologías y criterios de evaluación, que pongan en práctica nuevos estilos de aprendizaje, utilicen las TIC y realicen actividades de innovación. En definitiva, lo que se está reclamando de estos docentes (que ya existen) es que dediquen mucho tiempo a realizar tareas de investigación y docencia de calidad.

Ahora bien, este cambio no se puede hacer depender del voluntarismo, del interés y la motivación. Habrá que acondicionar espacios, dotar de recursos materiales y humanos, reorganizar calendarios y horarios, seleccionar y planificar contenidos de forma coordinada en equipos docentes, establecer qué competencias se pueden desarrollar desde la universidad, considerar la docencia como un mérito relevante del profesorado por medio de la evaluación y la equiparación a los méritos investigadores.

Debe realizarse una correcta definición de las competencias y habilidades que se exigen al docente universitario actual. Las nuevas demandas del puesto de trabajo deben ir acompañadas de planes de formación que cubran las demandas y necesidades manifestadas por el profesorado. Para ello, por un lado, deben existir cauces de comunicación que fluyan en ambos sentidos, del profesorado a los organismos que tomen las decisiones sobre los planes de formación, manifestando sus necesidades, y de los organismos que implantan nuevas herramientas de trabajo al PDI, ofreciendo la formación necesaria para el adecuado manejo de esas herramientas y los servicios de atención y asesoramiento.

Suele ser una práctica habitual que la formación del PDI se haga dentro de la jornada de trabajo. Sin embargo, no se sustituye esta formación por carga de trabajo, sino que se añade, con lo que se acaban desplazando actividades propias de la jornada a tiempos de fuera de esta. Es decir, la formación necesaria para desempeñar correctamente las funciones propias del puesto de trabajo tiene que contemplarse como dedicación al trabajo.

En esta definición de la nueva dedicación docente, es necesario reevaluar y reconocer en términos equiparables a los méritos investigadores el incremento cuantitativo y cualitativo de esta labor. Hay que romper con esa realidad que demuestra que el tiempo dedicado a la docencia es casi un tiempo perdido a efectos de promoción, reconocimiento de méritos, etc.



Exigencias psicológicas cuantitativas

Definición. Se definen como la relación entre la cantidad de trabajo y el tiempo disponible para realizarlo. Son altas cuando tenemos más trabajo del que podemos realizar en el tiempo asignado.

Posible origen. Tienen que ver principalmente con la falta de personal, la incorrecta medición de los tiempos o la mala planificación, aunque también pueden relacionarse con la estructura salarial (por ejemplo, cuando la parte variable de un salario bajo es alta y obliga a aumentar el ritmo) o con la inadecuación de las herramientas, materiales o procesos de trabajo (obligando a hacer más tareas para suplir las deficiencias). Las altas exigencias cuantitativas pueden suponer un alargamiento de la jornada laboral.

Exposición. Un 67,32 % del PDI de la universidad está expuesto a la situación más desfavorable para la salud respecto a las .

Algunas pistas que nos pueden ayudar:

Tabla 25: Exigencias psicológicas cognitivas. Distribución de frecuencias

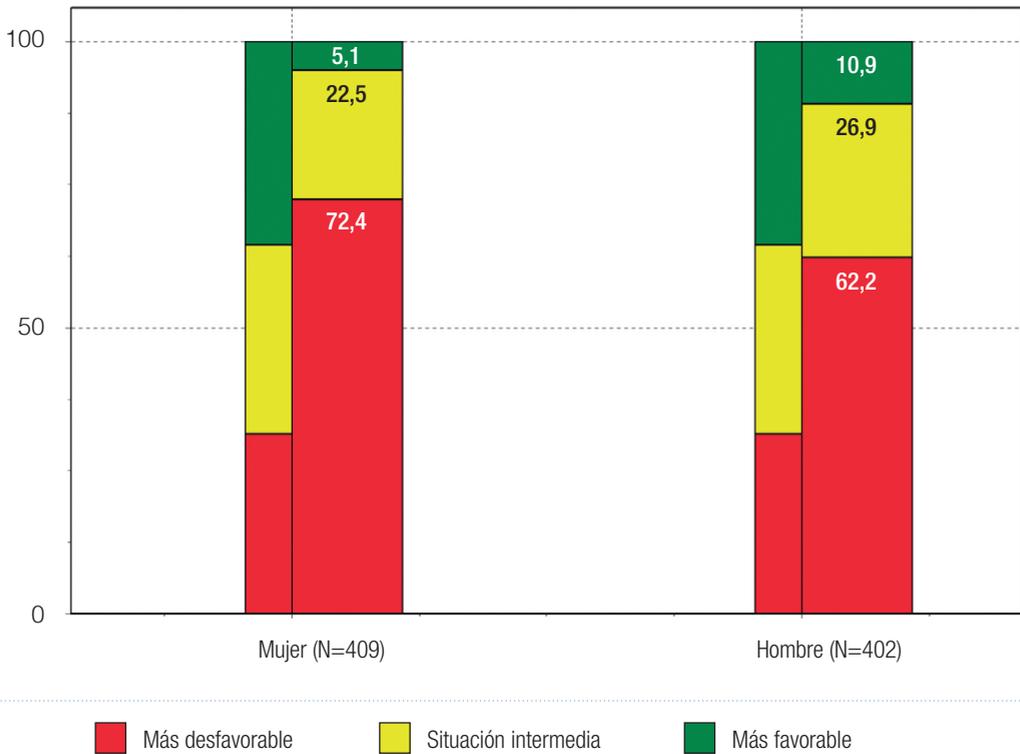
| | Siempre + Muchas veces | Algunas veces | Solo alguna vez + Nunca | No contesta |
|---|---------------------------|------------------|----------------------------|----------------|
| | % | % | % | N |
| ¿Tienes que trabajar muy rápido? | 46,7 [N=379] | 40,3 [N=327] | 12,9 [N=105] | [N=0] |
| ¿La distribución de tareas es irregular y provoca que se le acumule el trabajo? | 57,7 [N=468] | 30,9 [N=251] | 11,3 [N=92] | [N=0] |
| ¿Tienes tiempo de llevar al día tu trabajo? | 34,4 [N=279] | 35,4 [N=287] | 30,2 [N=245] | [N=0] |
| ¿Tienes tiempo suficiente para hacer tu trabajo? | 33,5 [N=272] | 34,5 [N=280] | 31,9 [N=259] | [N=0] |

El 57,7% del PDI encuestado responde que la distribución de tareas es irregular y provoca que se le acumule el trabajo, mientras que un 46,7% manifiesta que siempre o muchas veces tiene que trabajar muy rápido. En consecuencia, de los cuatro aspectos que miden esta dimensión, estos son los dos peor valorados.



Exigencias psicológicas cuantitativas por sexo en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

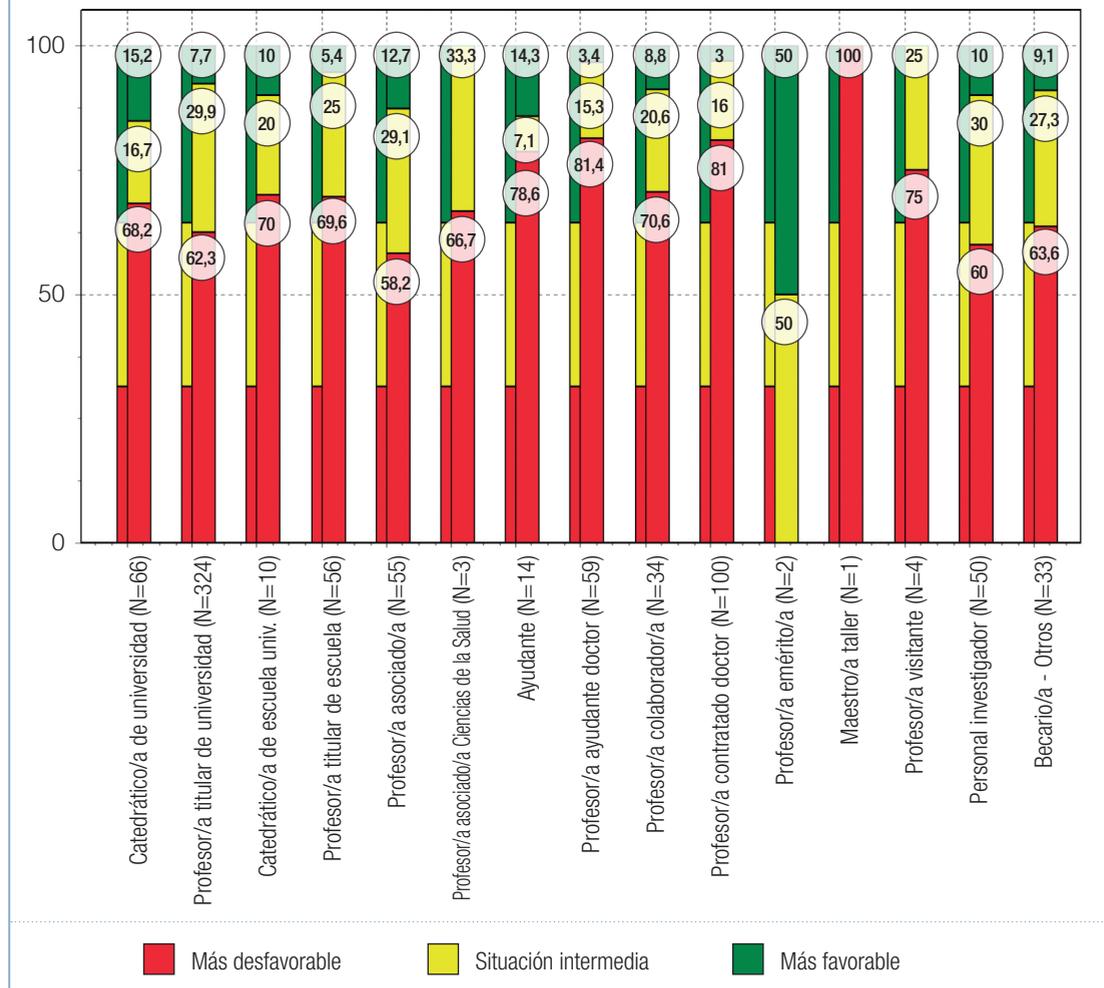


En cuanto a los resultados por sexo, un porcentaje elevado de trabajadores/as encuestados/as está expuesto a la peor situación para su salud, observándose una mayor exposición entre las mujeres (72,4%), que entre los hombres (62,2%).



Exigencias psicológicas cuantitativas por puesto de trabajo en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

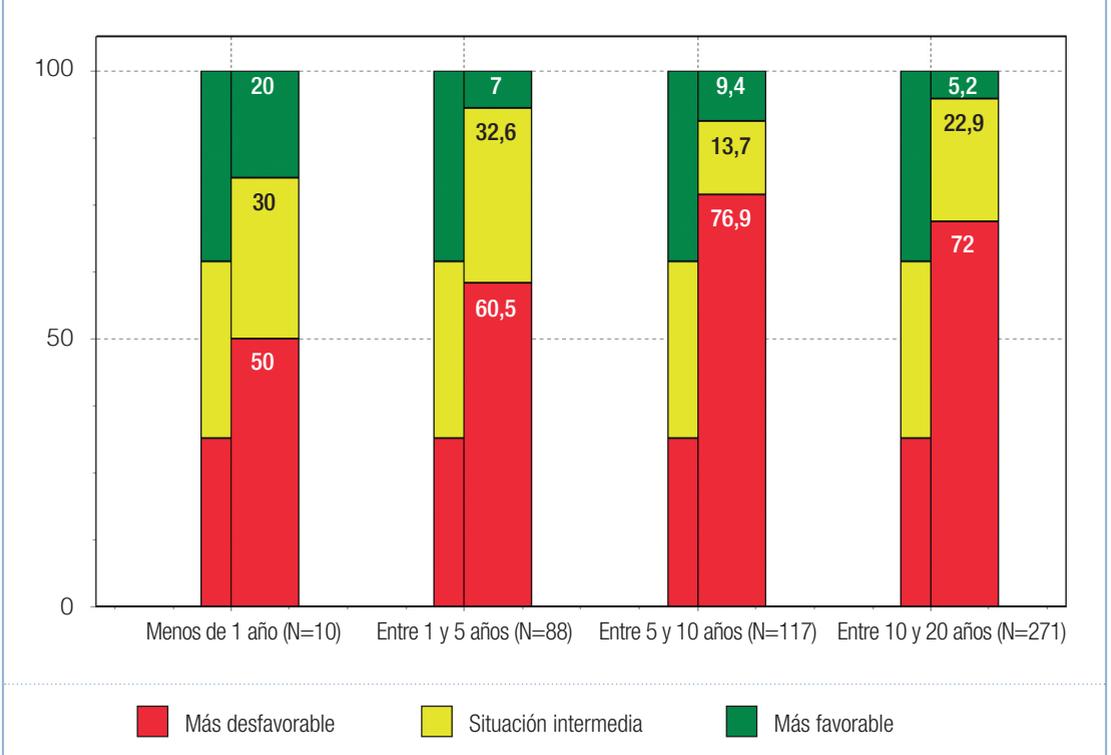


Por puesto de trabajo existe una exposición generalizada en niveles de exposición elevados, destacando los del profesor ayudante doctor, profesor contratado doctor y ayudante, superiores al 75%.



Exigencias psicológicas cuantitativas por antigüedad en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

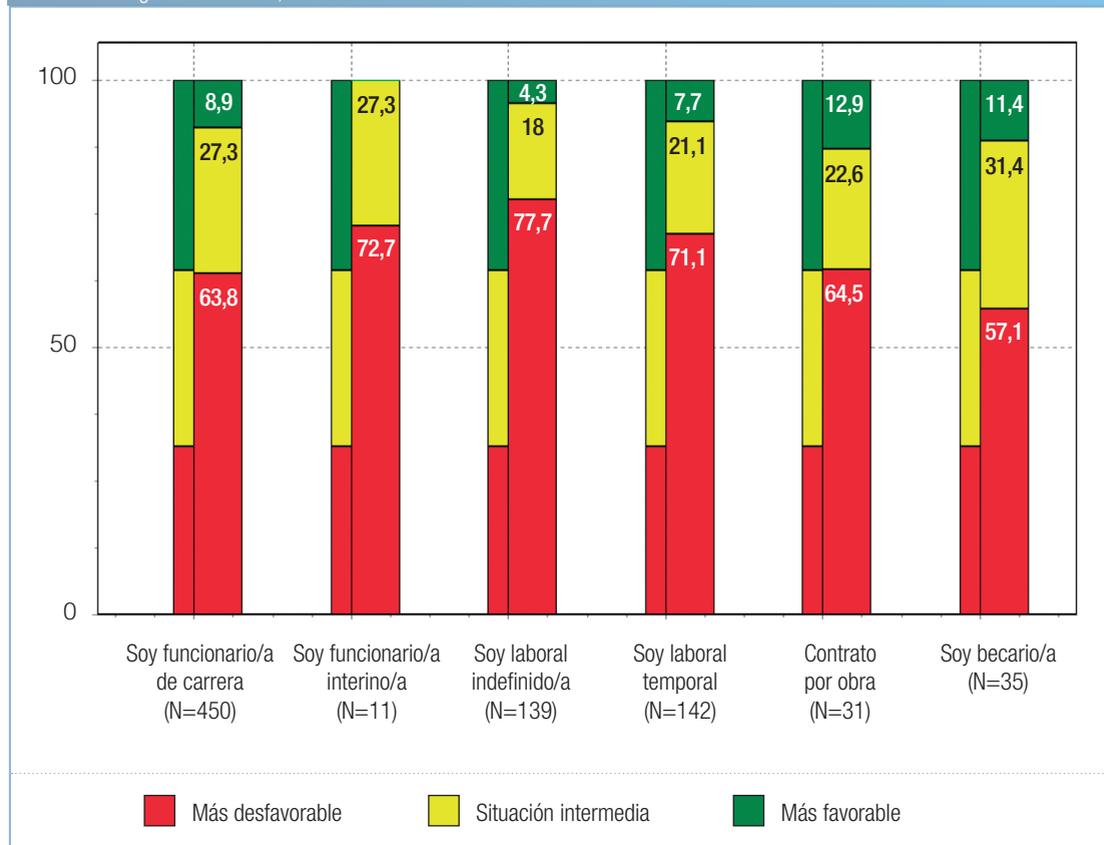


En resultados por antigüedad, los cuatro grupos en que se ha dividido esta dimensión muestran una exposición igual o superior al 50%. No obstante, se observa una mayor exposición entre el colectivo con 5 o más años de antigüedad.



Exigencias psicológicas cuantitativas por relación laboral en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

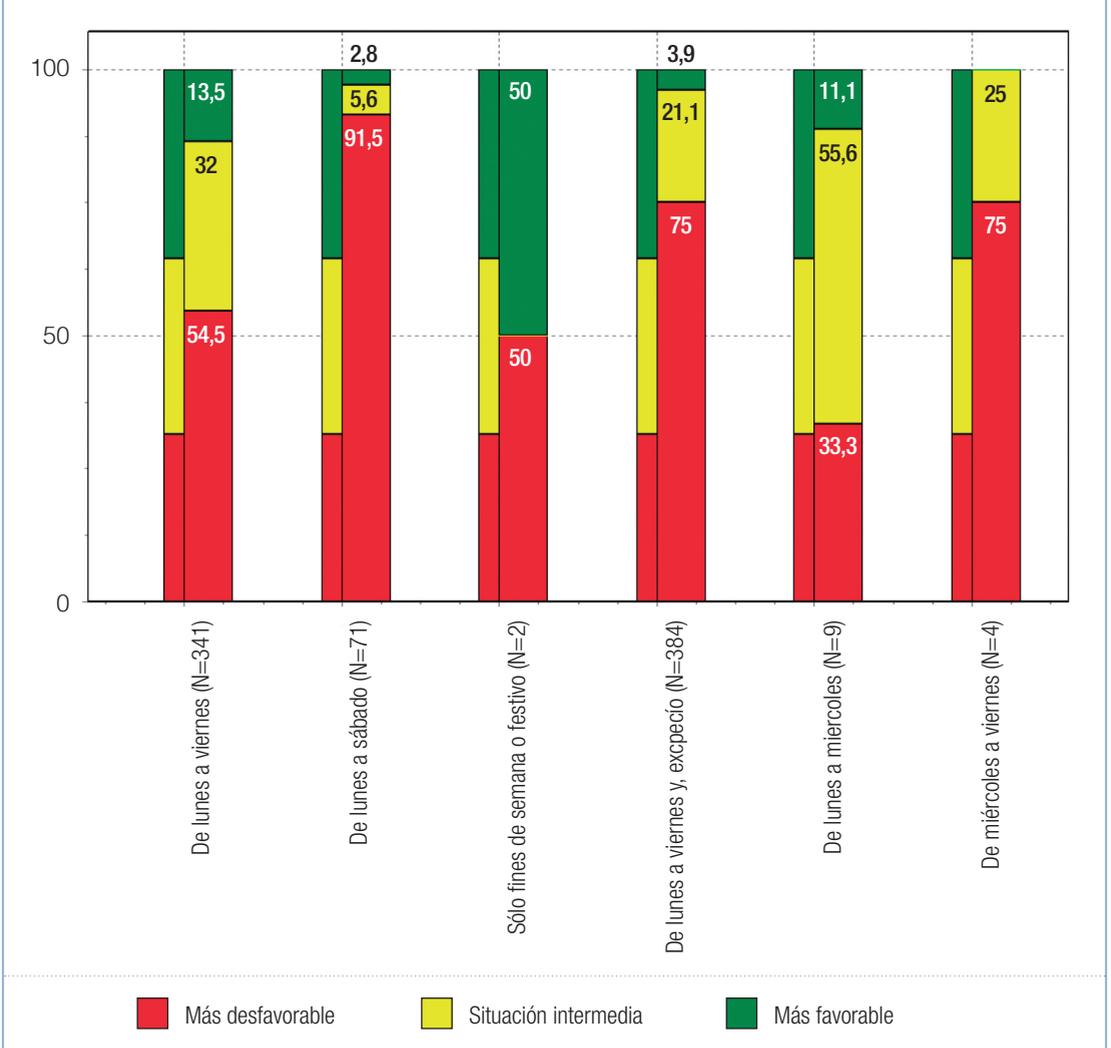


En cuanto a la relación laboral, aunque destaca la exposición del laboral indefinido (77,7%), observamos en todos los grupos una exposición superior al 50%.



Exigencias psicológicas cuantitativas por días laborables de la semana en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad



Por días laborables de la semana, en la gráfica anterior podemos observar una exposición desigual entre los diferentes grupos creados, centrándose fundamentalmente la exposición en tres colectivos: de lunes a sábado, de lunes a sábado y excepcionalmente de los domingos y festivos y de lunes a miércoles.



En cuanto a la información obtenida sobre condiciones de trabajo: el 31,2% del PDI encuestado manifiesta que realiza funciones de nivel superior, inferior o del mismo nivel; el 79,8% manifiesta que nunca o solo alguna vez sus superiores le permiten decidir cómo realizar su trabajo.

En palabras de los/as trabajadores/as: “El recién implantado “Proceso de Bolonia” conlleva muchas tareas de burocracia ocultas, nuevas metodologías... Dar las clases no ha cambiado en esencia, pero sí han aumentado tareas que no son propiamente de docencia, sino burocráticas, además de tener que manejar herramientas sin la formación adecuada”.

Conclusiones del grupo de trabajo

Nos encontramos con la dificultad de identificar las diferentes actividades docentes e investigadoras de un profesor universitario con el fin de contabilizar la dedicación laboral que cada una de ellas supone y la que implica, por tanto, la suma de todas.

El PDI realiza fundamentalmente tres grupos de tareas:

- **Docencia:** con una carga que se puede estimar en una 60% aproximadamente del tiempo total.

Por un lado, la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) introduce una mayor diversidad de actividades docentes, más allá de la docencia magistral, como son: la subdivisión en seminarios, tutorías en grupos, dirección-corrección y evaluación de trabajos de grado y máster, necesidades de evaluación de competencias, etc.

Por otro lado, la dedicación del profesorado a tiempo completo está estimada en 240 horas anuales de docencia (24 créditos) y 180 horas anuales de tutorías al alumnado, sin contar las nuevas tareas. No se ha valorado en ningún sitio dónde se incluirán estas ocupaciones, si en las horas anuales de docencia o en actividades docentes complementarias (como son las tutorías). Tampoco está claro dónde se han computado (si se ha hecho) las horas destinadas, por ejemplo, a preparar los materiales necesarios.

Por tanto, la premisa inicial para eliminar o reducir la elevada exposición manifestada por el PDI sobre la acumulación de trabajo en determinados momentos o la exigencia de trabajar muy rápido, podría ser la necesidad de objetivar las tareas de estos/as profesionales y cuantificar su dedicación horaria. Estimar el tiempo necesario para el desempeño de cada una de las labores permitiría calcular la carga docente real e introducir mecanismos para reducir estas exposiciones. Al hacer una distribución razonada de la carga objetiva entre el personal existente (o lo que se podría llamar un dimensionamiento objetivo de las plantillas universitarias), es posible que llegáramos a la conclusión de que el PDI soporta una excesiva carga lectiva y que, por tanto, es necesario un mayor número de trabajadores/as de los que existen en la actualidad, precisamente en un momento en el que la tendencia política es la contraria.



- **Investigación:** el problema de la dedicación horaria aumenta cuando se tienen en cuenta las actividades inherentes a la investigación. Sigue siendo el aspecto más valorado en el sistema de reconocimientos. Sin embargo, es el conjunto de tareas a las que menos tiempo se puede dedicar cuando existe una carga docente elevada.

Por un lado, el PDI está obligado a cumplir con sus tareas docentes, aunque puede “decidir” no desarrollar labores investigadoras (eso sí, esto influirá gravemente en su prestigio, consideración y desarrollo profesional).

Por otro, cualquier persona que conozca el mundo de la investigación en la universidad sabe que el/la profesional activo en investigación dedica jornadas laborales interminables (diarias, semanales, de fines de semana y festivos y en períodos de vacaciones), que acaban siendo percibidas por los/as trabajadores/as como no reconocidas.

Quizá la solución pasa por conseguir un aprovechamiento óptimo, tanto para el docente activo, desde el punto de vista de la investigación, viendo reconocidas de alguna forma las largas horas dedicadas a esta (y que no siempre van acompañadas de resultados); como para la propia institución a la que pertenece, que es la principal beneficiaria de estos resultados. Este aprovechamiento óptimo podría conseguirse mediante una planificación docente auténtica, eficaz y adecuada a las necesidades del propio departamento (que es la instancia en la que este análisis puede realizarse con mayor conocimiento de causa, por conocer las necesidades del profesor-investigador).

- **Gestión:** en el contexto de calidad y de acreditación de la enseñanza universitaria (que enmarca el EEES), la gestión y la apertura a la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo con otros equipos y universidades está cobrando cada vez mayor importancia.

Esta situación ha producido un aumento de las tareas de gestión habituales (establecer relaciones con otras universidades, relacionarse con otros equipos o grupos de investigación, participar en equipos o grupos multidisciplinares, trabajar en equipos docentes en el propio departamento, etc.), añadiendo otras como, por ejemplo, los estudios sobre calidad de la docencia en los que el propio profesorado tiene que aportar gran parte de la información. Además, algunas tareas administrativas se repitan cada muy poco tiempo, sin que todavía haya finalizado su proceso de implantación.

Esto ha provocado que se haya dado un paso hacia la burocratización del PDI, que siente que cada vez dedica más tiempo a rellenar papeles para la solicitud y el reconocimiento de diferentes aspectos que se superponen a las tareas ya existentes (quinquenios docentes, sexenios de investigación, acreditaciones...), y menos al estudio y a la investigación, sin que todas estas tareas supongan realmente reconocimiento alguno a las expectativas creadas.

El profesorado universitario no es ajeno a ello y percibe que el bloque de competencias en el que tiene más necesidades es el que hace referencia precisamente a esta forma de gestión. Cuanto mayor es el radio de acción de este establecimiento de relaciones, mayores son los requerimientos expresadas por el profesorado (desde las relaciones con otras universidades, pasando por las que se generan con otros equipos, hasta las que se llevan a cabo en el seno del propio departamento).



Exigencias psicológicas emocionales

Definición. Son las exigencias necesarias para no involucrarnos en la situación emocional derivada de las relaciones interpersonales que implica el trabajo, especialmente en aquellas ocupaciones en las que se prestan servicios a las personas y se pretende inducir cambios en ellas (por ejemplo, que sigan un tratamiento médico, adquieran una habilidad...), y que pueden comportar la transferencia de sentimientos y emociones con estas.

Posible origen. En ocupaciones de servicio a las personas, la exposición a exigencias emocionales tiene que ver con la naturaleza de las tareas y es imposible de eliminar (no podemos “eliminar” a los alumnos...), por lo que requieren habilidades específicas que pueden y deben adquirirse. Además, puede reducirse el tiempo de exposición (horas, etc.), puesto que las jornadas excesivas implican una exposición mayor y producen una mayor fatiga emocional que requerirá tiempos de reposo más largos.

Exposición. Un 66,46% del PDI de la universidad está expuesto a la situación más desfavorable para la salud respecto a las exigencias psicológicas emocionales.

Algunas pistas que nos pueden ayudar:

Tabla 26: Exigencias psicológicas emocionales. Distribución de frecuencias

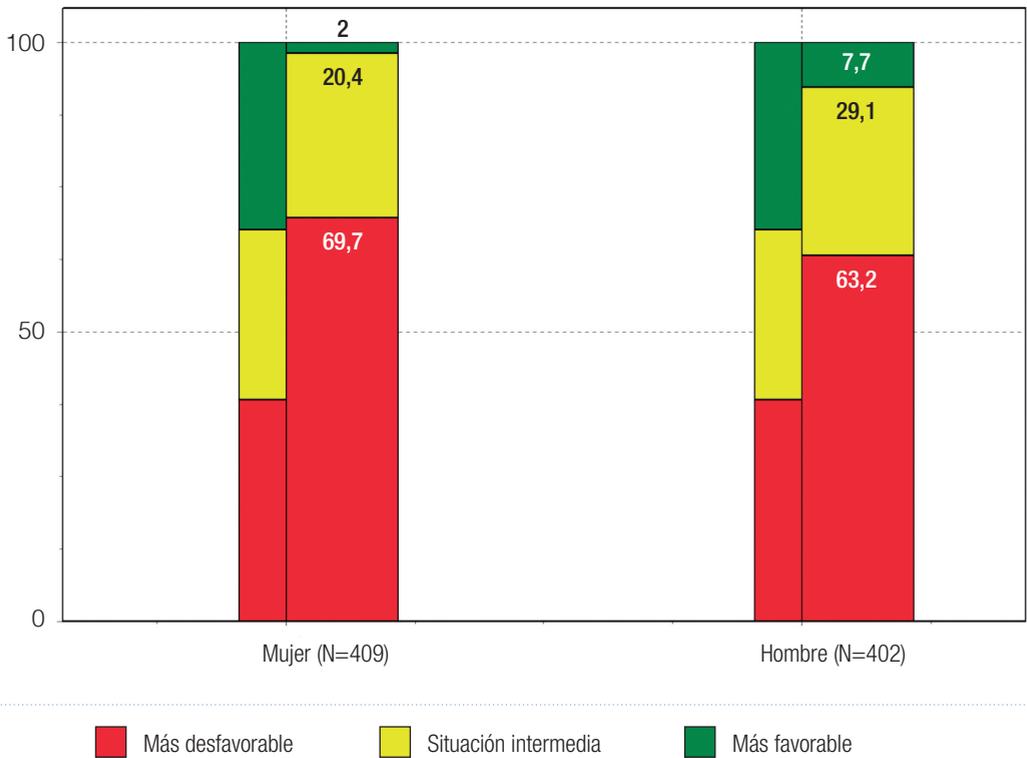
| | Siempre + Muchas veces | Algunas veces | Solo alguna vez + Nunca | No contesta |
|---|-----------------------------------|--------------------------|------------------------------------|------------------------|
| | % | % | % | N |
| ¿Te cuesta olvidar los problemas del trabajo? | 51,3 [N=416] | 26,6 [N=216] | 22,1 [N=179] | [N=0] |
| ¿Tu trabajo, en general, es desgastador emocionalmente? | 41,7 [N=338] | 30,0 [N=243] | 28,4 [N=230] | [N=0] |
| ¿Se producen en tu trabajo momentos o situaciones desgastadoras emocionalmente? | 39,3 [N=319] | 32,1 [N=260] | 28,6 [N=232] | [N=0] |

De las tres preguntas que miden la dimensión y que reflejan cuatro aspectos diferentes de la misma, observamos que si bien el aspecto relacionado con que les cuesta olvidar los problemas del trabajo es el peor valorado, los otros dos también están afectados: el trabajo es desgastador emocionalmente y se producen momentos o situaciones desgastadoras emocionalmente.



Exigencias psicológicas emocionales por sexo en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

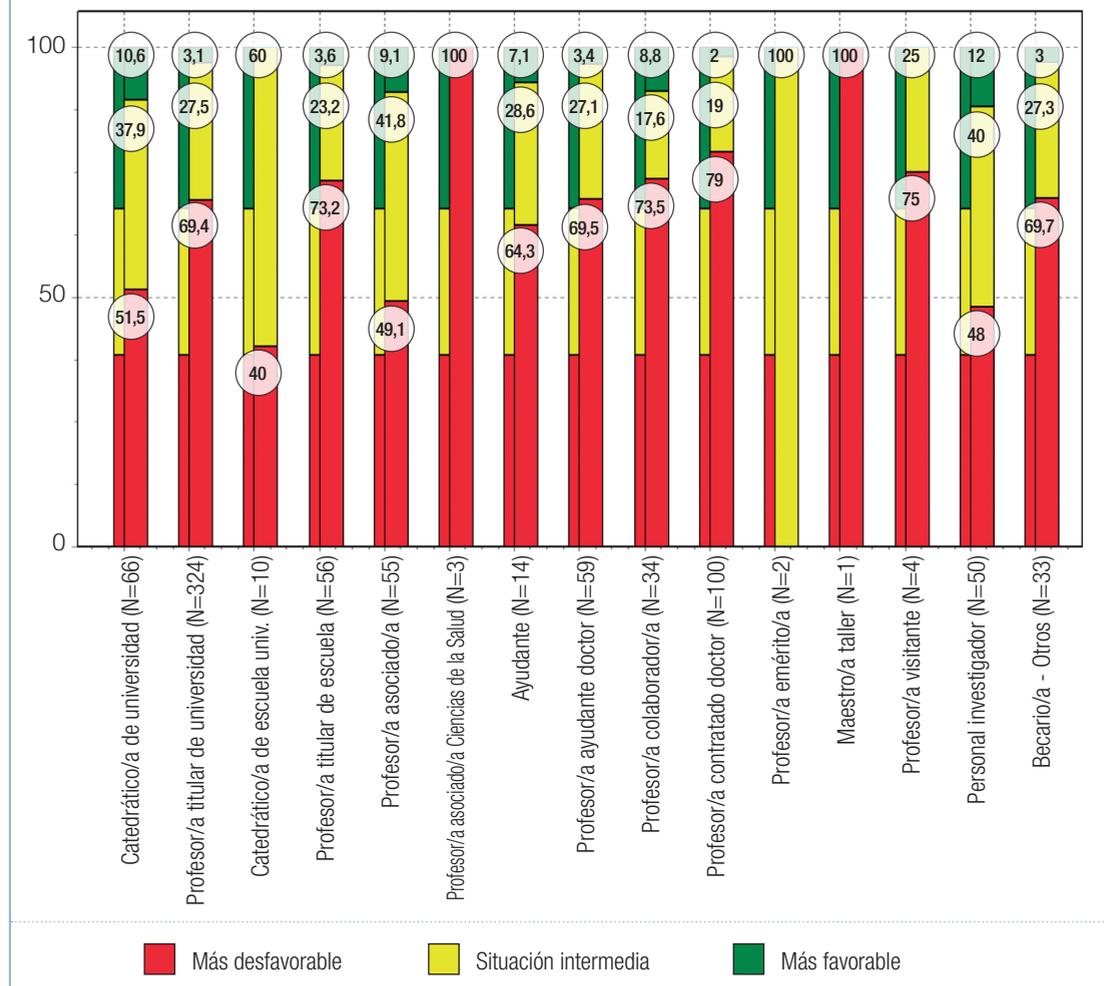


En la gráfica anterior sobre la distribución por sexo, podemos observar que existe una exposición ligeramente superior en el colectivo de mujeres (69,7%) respecto del colectivo de hombres (63,2%).



Exigencias psicológicas emocionales por puesto de trabajo en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

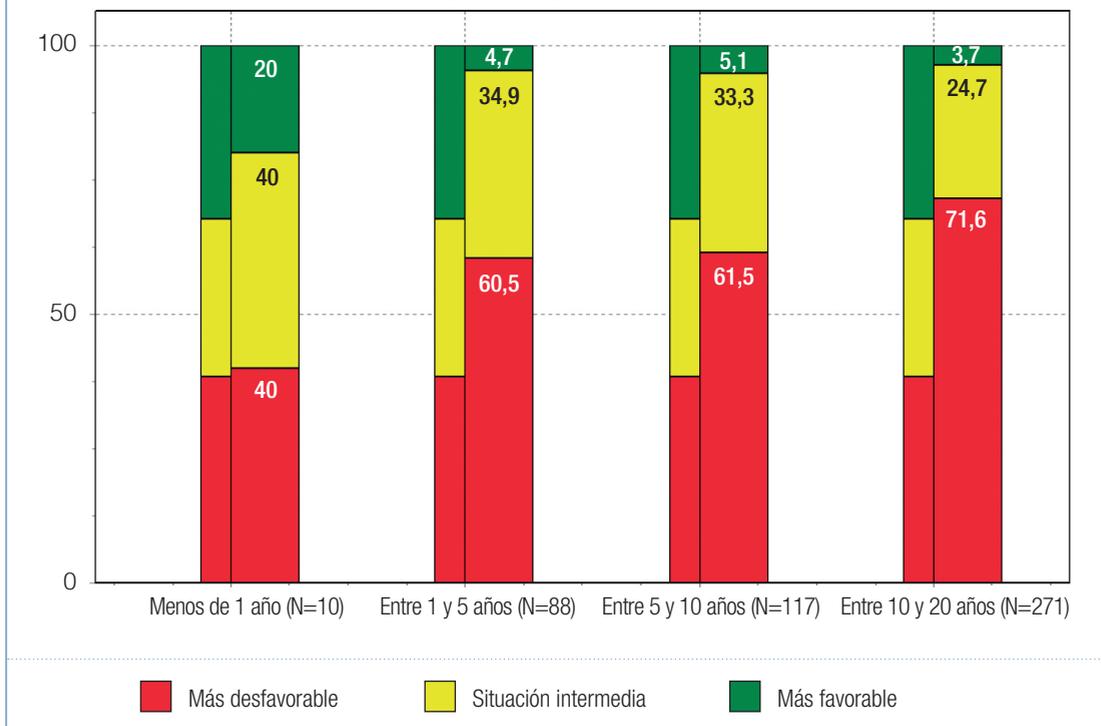


Por puestos de trabajo, existe una exposición bastante desigual, encontrándose algunos colectivos por debajo de 50%. Entre los que muestran mayor exposición podemos destacar que el colectivo más afectado es el de profesor contratado doctor.



Exigencias psicológicas emocionales por antigüedad en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

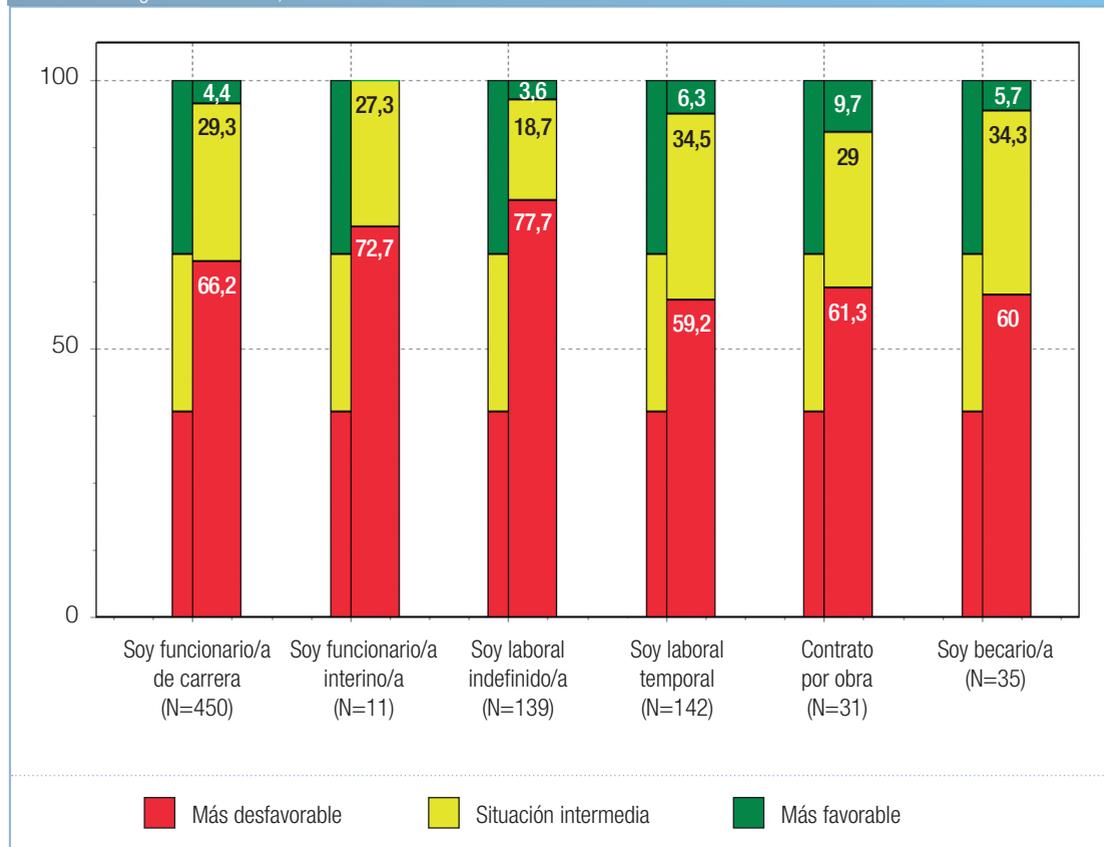


Por antigüedad, también observamos una exposición desigual entre los grupos establecidos, destacando, de entre los tres cuya exposición supera el 50%, la del grupo con una antigüedad superior a los 10 años.



Exigencias psicológicas emocionales por relación laboral en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

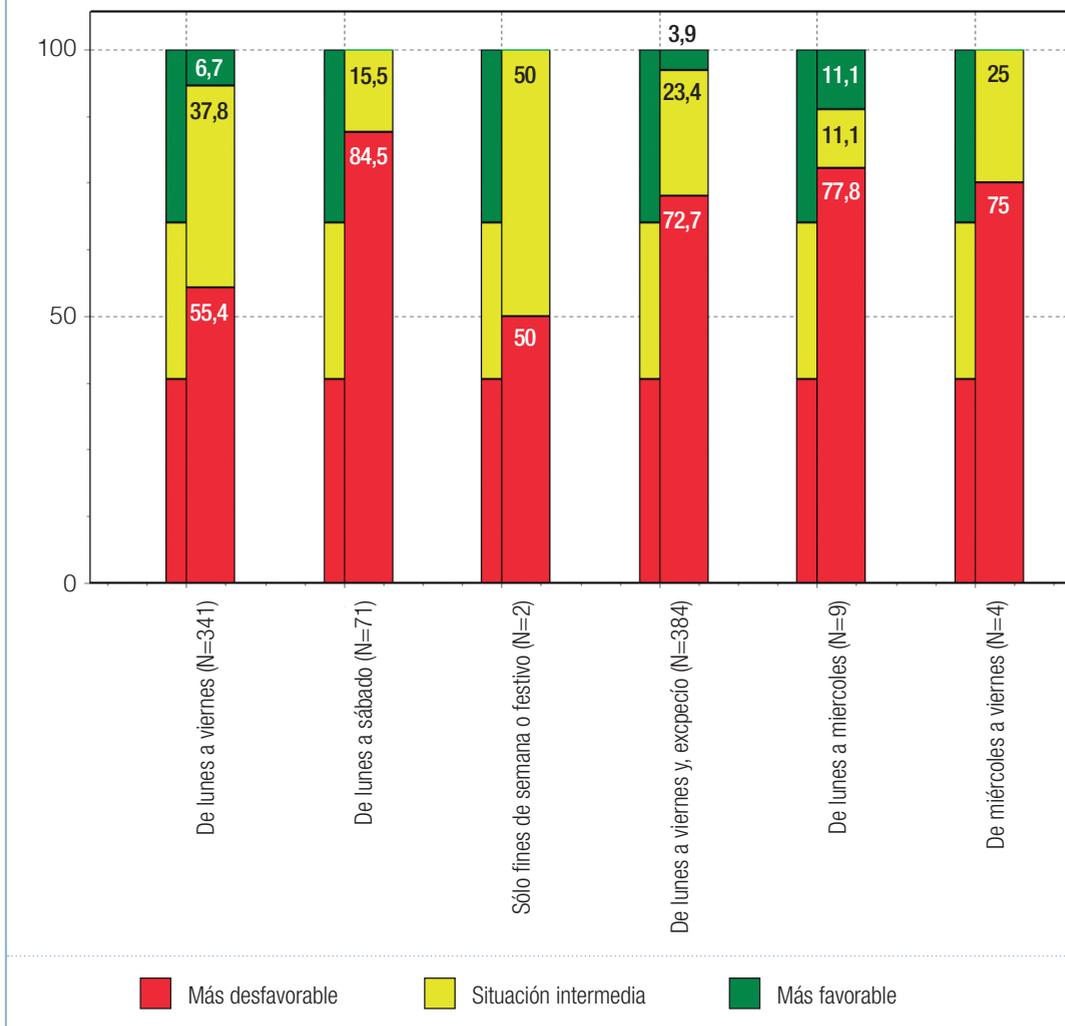


No existen grandes diferencias de exposición en función de la relación laboral, puesto que todos los colectivos están afectados, si bien podemos destacar, en orden de prevalencia de la exposición, a personal laboral indefinido, funcionarios interinos y funcionarios de carrera.



Exigencias psicológicas emocionales por días laborables de la semana en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad



En el gráfico anterior, podemos observar que el colectivo más afectado en función de los días laborables de la semana trabajados es el que lo hace fundamentalmente de lunes a sábado (84,5%). Si no tenemos en cuenta a aquellos colectivos con un número de respuesta inferior a 10, por ser poco fiable su interpretación, a continuación destaca el colectivo que trabaja de lunes a sábado y excepcionalmente domingos y festivos (72,7%) y en menor medida los que lo hacen de lunes a viernes (55,4%).



En cuanto a la información obtenida sobre las condiciones de trabajo que pueden estar relacionadas con estas exposiciones: el 47,3% trabaja de lunes a viernes y excepcionalmente sábados, domingos y festivos; el 42% lo hace de lunes a viernes y el 90,8% trabaja a tiempo completo; al tiempo que el 50,7% manifiesta haber trabajado más de 45 horas la semana anterior a la cumplimentación de la encuesta.

En palabras de los/as trabajadores/as: “La experiencia puede hacer que hayas desarrollado ciertas habilidades para sortear los problemas diarios que derivan del contacto diario con alumnos, otros profesores, superiores... pero, por otro lado, has ido acumulando un grave desgaste emocional...”.

Conclusiones del grupo de trabajo

Relación docente-alumnado

Nos encontramos ante una profesión con un amplio sentido vocacional y de la que se espera que reúna una serie de aptitudes y actitudes docentes que podemos resumir en tres ámbitos:

- el disciplinar (relacionado con la materia a impartir): ser especialista en la materia que se imparte, claridad en la exposición, ajustarse al programa de la asignatura, etc.;
- la formación pedagógica: capacidad de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, capacidad de seleccionar y presentar correctamente los contenidos, (resaltar las ideas principales, capacitando al alumnado hacia el aprendizaje significativo), generar condiciones para que los alumnos se apropien del conocimiento científico, etc.
- ciertas cualidades personales: capacidad de escucha, buena comunicación, manejo de herramientas para la buena preparación de las clases, habilidades en la gestión de conflictos, saber motivar..., que determinan el ejercicio de la docencia.

Como ya hemos señalado, la realidad diaria a la que se enfrenta el PDI contrapone docencia e investigación debido a que los baremos de evaluación a los que el profesorado está sometido priman la investigación muy por encima de la docencia.

La docencia se erige como una de las grandes finalidades de la universidad, junto con la investigación y las funciones de la universidad al servicio de la sociedad (creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura; difusión, valorización y transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida y del desarrollo económico...). En la práctica educativa el profesorado debe ajustarse a las características y necesidades del alumnado y a los cambios sociales que se están sucediendo de manera vertiginosa. Sin embargo, no se valora debidamente, ni se prevé la capacitación necesaria.



Con todo ello, la formación y capacitación permanente del PDI se convierte en esencial, si se quiere una educación de calidad. “El trabajo del profesor es mucho más complejo que antes. Deben responder a las necesidades de una población estudiantil diversa y cambiante, a una tecnología en el lugar de trabajo que se transforma rápidamente, y a las exigencias de perfección de todos los sectores de la sociedad. El mercado global todavía eleva más el listón de los resultados de la escuela. Las condiciones sociales, cada vez más deterioradas, siguen ensanchando la brecha...” (Fullan M., 2002: 31).

Por tanto, en virtud de la relación docente-alumnado podemos concluir que se requieren capacidades y habilidades disciplinares, pedagógicas y personales que se suponen innatas o que se han ido adquiriendo a lo largo de la carrera docente, pero que en realidad no ha sido así con carácter general.

Relación con otros PDI

Como ya se ha señalado, el contexto actual que vive el PDI le ha colocado en una situación complicada que puede llegar a afectar a su seguridad y salud en el trabajo, así como a sus relaciones personales y laborales, conllevando que gran parte de este colectivo se vea inmerso en un sentimiento de incertidumbre y de desgaste emocional.

Por un lado se encuentran las presiones por las exigencias del mencionado EEES, por los requerimientos de convergencia con el resto de países de Europa desde el punto de vista de la investigación, por la globalización del conocimiento, por los sistemas de selección del profesorado, o por las pretensiones para situar la universidad española entre las mejores del mundo en términos de calidad y excelencia en un espacio internacional.

Por otro, la grave situación económica que están viviendo muchas universidades, provocada, entre otras cosas, por la falta de fondos, el retraso en el pago de parte de las nóminas del personal, las plazas que quedan sin cubrir cuando se produce una jubilación, etc.

En definitiva, los estandartes de la actividad docente e investigadora de nuestro sistema no solo carecen de los medios necesarios para el desarrollo de su actividad, sino que poco a poco han ido observando el deterioro de sus condiciones laborales, contribuyendo con ello al empobrecimiento de las relaciones personales.



Calidad de liderazgo

Definición. Se refiere a la calidad de la gestión de equipos humanos que realizan los mandos inmediatos. Esta dimensión está muy relacionada con la de apoyo social de superiores.

Posible origen. Tiene que ver con los principios y procedimientos de gestión de personal y la capacitación de los mandos para aplicarlos.

Exposición. Un 64,73% de trabajadores/as de la universidad está expuesto a la situación más desfavorable para la salud respecto a la calidad del liderazgo.

Algunas pistas que nos pueden ayudar:

Tabla 27: Calidad de liderazgo. Distribución de frecuencias

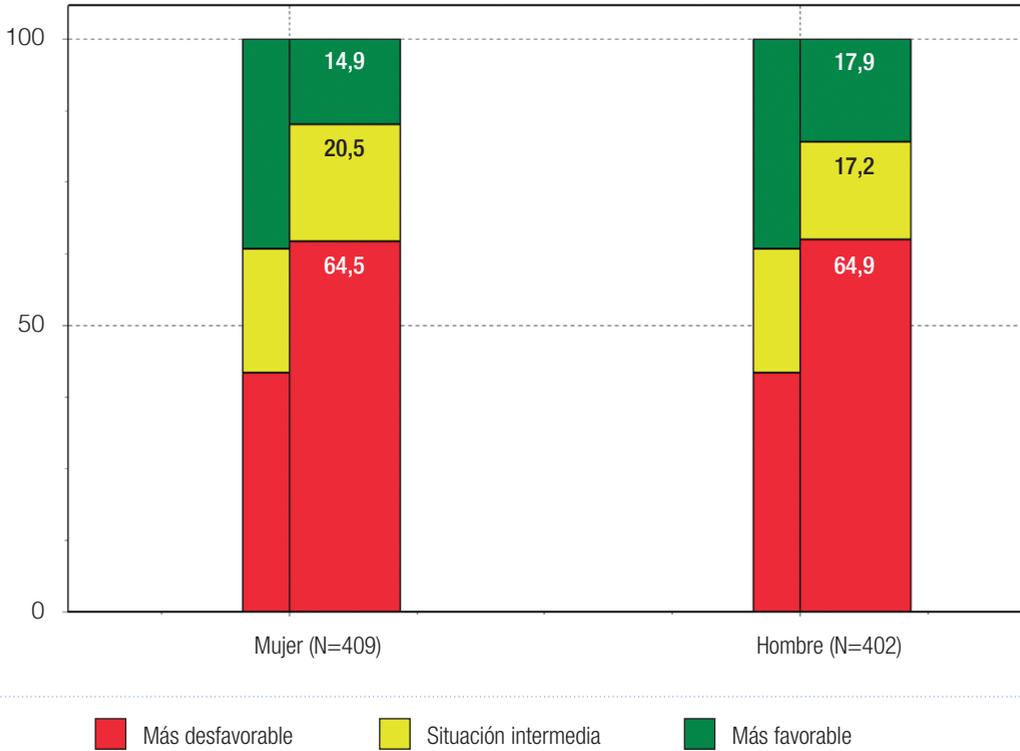
| | Siempre + Muchas veces | Algunas veces | Solo alguna vez + Nunca | No contesta |
|---|---------------------------|------------------|----------------------------|----------------|
| Tus actuales jefes inmediatos | % | % | % | N |
| ¿Se aseguran de que cada uno de los trabajadores/as tiene buenas oportunidades de desarrollo profesional? | 24,5 [N=199] | 29,2 [N=237] | 46,2 [N=375] | [N=0] |
| ¿Planifican bien el trabajo? | 28,4 [N=230] | 35,6 [N=289] | 36,0 [N=292] | [N=0] |
| ¿Resuelven bien los conflictos? | 25,3 [N=205] | 34,2 [N=277] | 40,6 [N=329] | [N=0] |
| ¿Se comunican bien con los trabajadores y trabajadoras? | 29,8 [N=242] | 34,3 [N=278] | 35,9 [N=291] | [N=0] |

De las cuatro preguntas que miden diferentes aspectos de esta dimensión en el cuestionario, podemos observar que el 75,4% manifiesta que sus actuales jefes inmediatos, algunas veces, solo alguna vez o nunca se aseguran de que cada uno/a de los/as trabajadores/as tiene buenas oportunidades de desarrollo profesional, el 74,8% manifiestan que sus actuales jefes inmediatos, algunas veces, solo alguna vez o nunca resuelven bien los conflictos.



Calidad de liderazgo por sexo en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

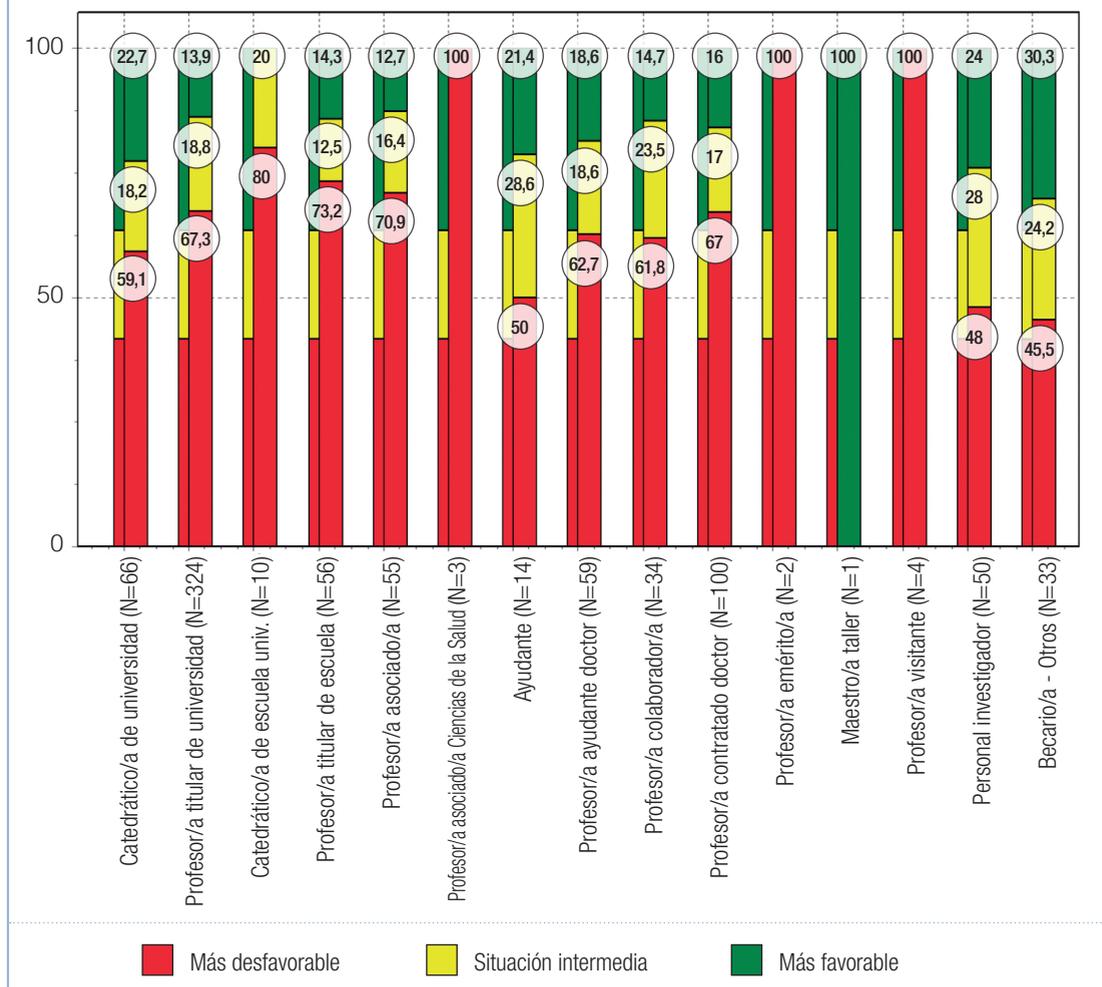


En cuanto a la exposición por sexo, observamos que es muy similar, siendo ligeramente inferior en el caso de las mujeres (64,9% hombres y 64,5% mujeres).



Calidad de liderazgo por puesto de trabajo en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

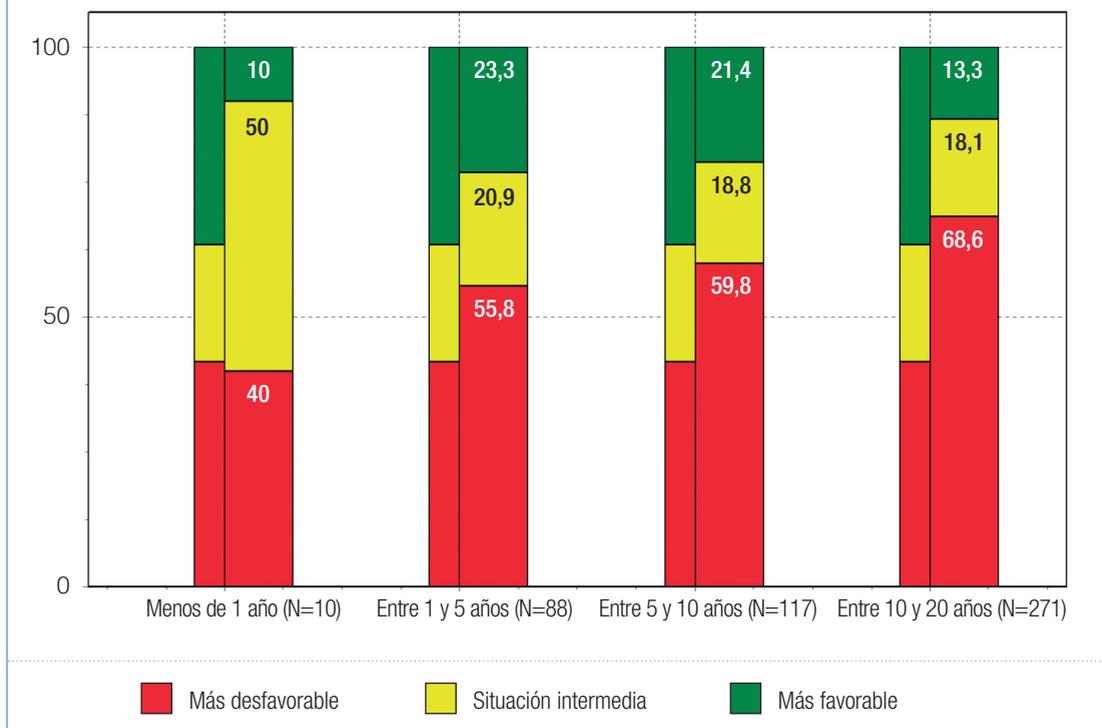


Por puesto de trabajo y descartando el resultado de cuatro de ellos (debido al número reducido de personas en estos puestos que han rellenado el cuestionario), observamos que el problema se concentra en los siguientes puestos: catedrático de escuela universitaria (80%), profesor titular de escuela (73,2%), profesor asociado (70,9%), profesor titular de universidad (67,3%), profesor contratado doctor (67%), profesor ayudante doctor (62,7%), profesor colaborador (61,8%) y catedrático de universidad 59,1%.



Calidad de liderazgo por antigüedad en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

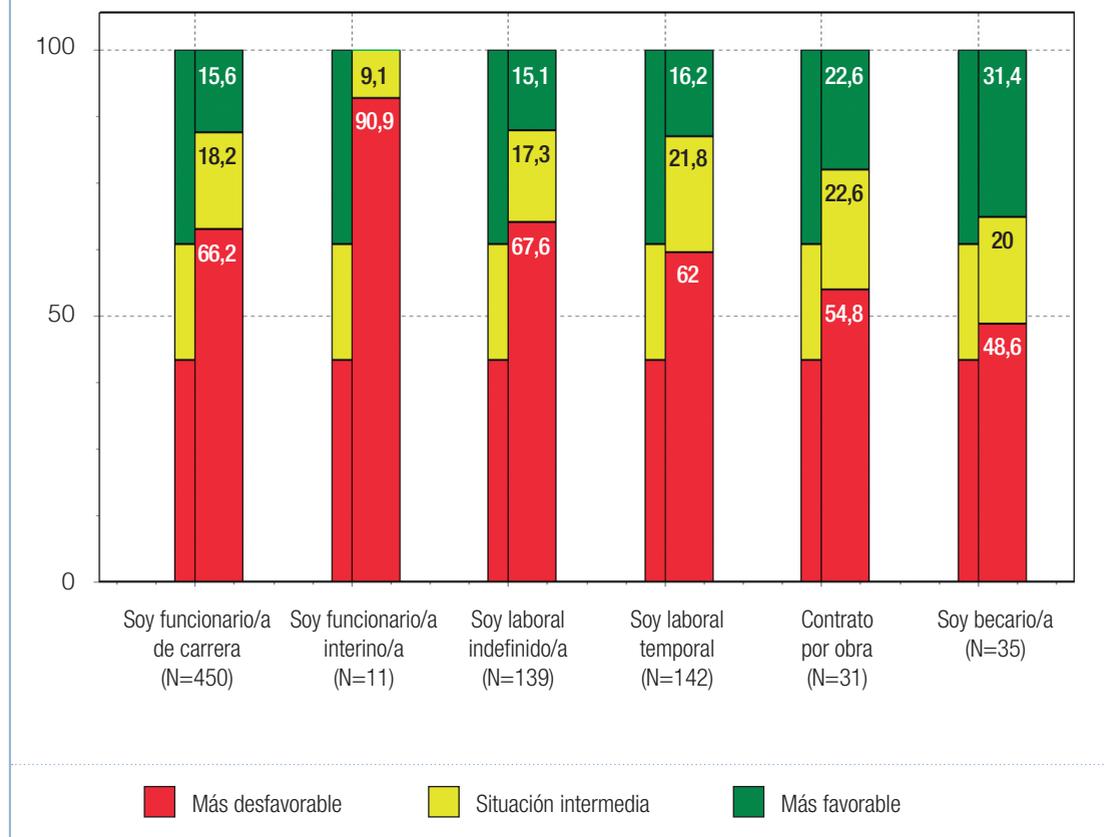


Por antigüedad, la mayor exposición es la del colectivo con una antigüedad superior a 10 años (68,6%), seguidos de los que tienen una antigüedad de entre 5 y 10 años (59,8%) y finalmente los que tienen una antigüedad de entre 1 y 5 años (55,8%).



Calidad de liderazgo por relación laboral en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

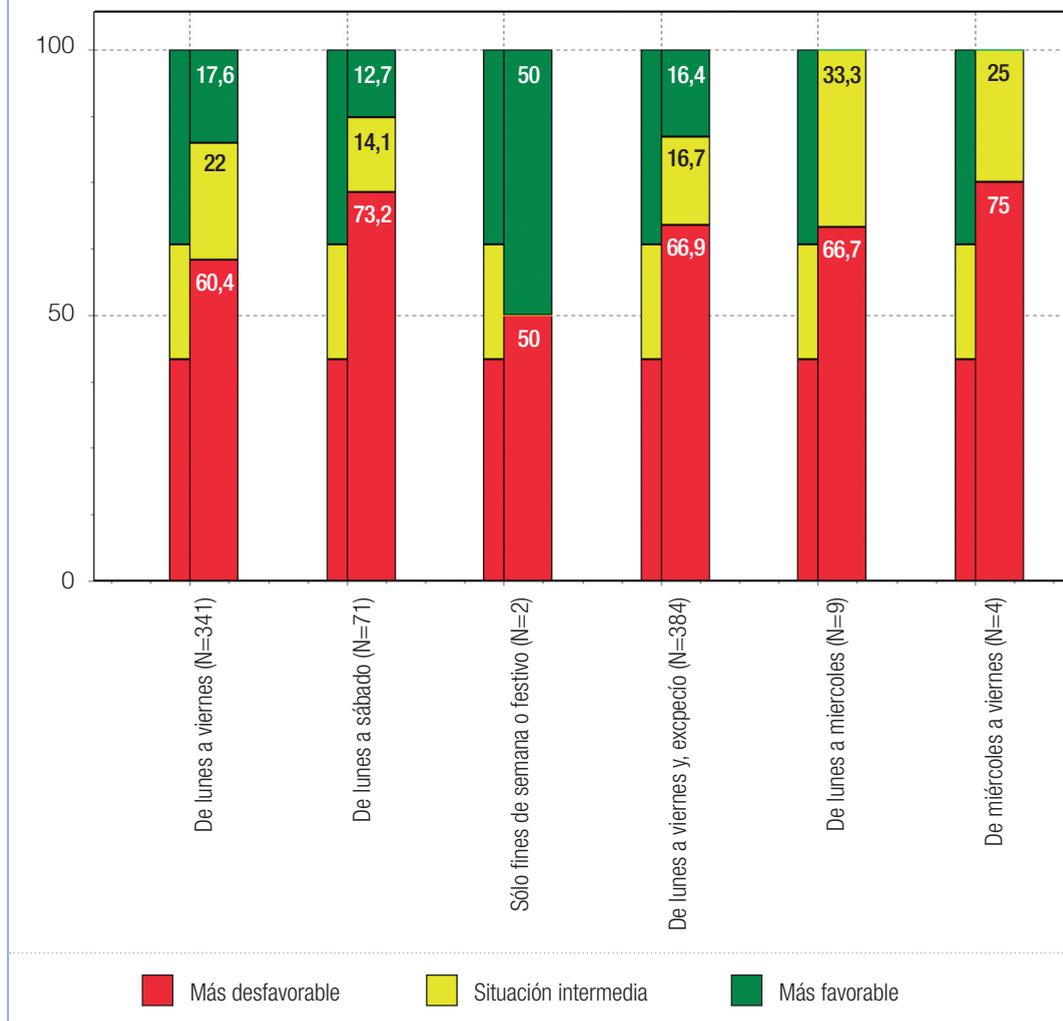


En la gráfica anterior, podemos observar que hay un tipo de relación laboral que muestra una exposición mayor y diferenciada respecto de los demás: se trata del grupo de “funcionarios interinos” (90,9%). En segundo lugar, hay tres puestos más o menos homogéneos; los laborales indefinidos (67,6%), funcionarios de carrera (66,2) y laboral temporal (62%).



Calidad de liderazgo por días laborables de la semana en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad



Por días de la semana (valoramos solo aquéllos que tienen un número mínimo de 10 cuestionarios), la mayor exposición se sitúa en el grupo que trabaja de lunes a sábado (73,2%), seguido del colectivo que lo hace de lunes a viernes y excepcionalmente los sábados, domingos y festivos (66,9%).



En cuanto a las preguntas sobre condiciones de trabajo que pueden estar relacionadas con esta dimensión: el 65,8% no se siente satisfecho con su salario; el 22,4% señala que desde que entró en la universidad no ha ascendido de categoría o grupo profesional.

En palabras de los/as trabajadores/as: “En la universidad los jefes (o quienes mandan) son los directores de departamento y el decano (y los directores de escuela)...”. “En el caso de directores de departamento, tienen que asumir tareas de gestión del departamento que nadie les ha enseñado a desempeñar”.

Conclusiones del grupo de trabajo

Observamos que los problemas principales se centran, por un lado, en que no se resuelven bien los conflictos. Las tareas principales de los directores de departamento están relacionadas con la planificación (en el departamento se coordinan y desarrollan las enseñanzas de las materias que tienen adscritas). El director del departamento ostenta la representación de este y ejerce funciones de dirección y de gestión ordinaria.

Las dificultades surgen cuando hay que resolver situaciones difíciles, como conflictos entre miembros del departamento o problemas en la asignación de docencia. En estos contextos, su cargo no les dota de herramientas con las que gestionar los problemas, ni se les capacita o forma para tener habilidades en su resolución, por lo que suelen acabar dándolos de lado para, finalmente, quedar mal resueltos.

Según el tipo de conflicto de que se trata, existen cauces para que puedan tratarse ante la figura del rector, que sí tiene potestad para decidir y, en su caso, sancionar.

Podemos decir que falta capacitación (referida a la formación y habilidades y la inexistencia de herramientas) para resolver determinadas situaciones que se plantean en el seno de los departamentos.

Por otro lado, en relación con esta dimensión destaca el aspecto referido a las oportunidades de desarrollo profesional y planificación del trabajo. Observamos que se suele incluir entre las funciones que habitualmente se atribuye al departamento:

- Conocer, organizar, coordinar y participar en la evaluación de las actividades del personal docente e investigador que desarrolle sus funciones en el departamento e impulsar la actualización científica, técnica, artística y pedagógica de todos sus docentes.
- Organizar y desarrollar las enseñanzas de formación continua y postgrado con orientación al ejercicio profesional, asegurando que no vayan en detrimento de la calidad de las enseñanzas regladas; estas tendrán en todo caso prioridad sobre aquellas, en medios materiales y humanos.
- Decidir el profesorado que ha de impartir la docencia en las materias asignadas al departamento.



Sin embargo, en la realidad el director de departamento, que sería la figura que inicialmente debería resolver los conflictos relacionados con las dotaciones de plazas (posibles promociones internas) del departamento, por muy diversas razones, no acaba ejerciendo esas funciones, con lo que los conflictos que puedan suscitar las convocatorias de nuevas plazas pendiente de cubrir o los propios planes de trabajo del PDI de nuevo quedan mal resueltas.

Las dificultades señaladas en relación a los directores de departamento pueden hacerse extensivas a los vicerrectores de profesorado, quienes también carecen de herramientas, formación oportuna y, en algunos casos, voluntad política para gestionar estos conflictos.

Por último, hay un riesgo laboral directamente relacionado con las deficiencias en la organización del trabajo y, concretamente con la insuficiencia de calidad de liderazgo, con la falta de apoyo social y la poca previsibilidad. Nos referimos al acoso laboral/ acoso moral/ mobbing. Se produce cuando la dirección o sus representantes o cualquier trabajador/a(es/s) que tiene(n) una posición de mayor poder (reconocido con una categoría laboral superior o por tener mayores apoyos, mayor antigüedad, etc.), actúa(n) con el propósito de dañar a otro/a u otros/as trabajadores/as, usando las deficiencias en la organización del trabajo, de forma repetida y frecuente en el tiempo.

Lo que diferencia el acoso moral de otros problemas derivados de la organización del trabajo es la intencionalidad de causar daño, la focalización en una o varias personas, la repetición, frecuencia y continuidad en el tiempo (Nota Técnica Preventiva 476-1998 del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT)). Si no se dan estas características, hablaremos de factores de riesgo psicosocial derivados de la organización del trabajo, pero no estaremos ante un caso de acoso moral.

Esto significa también que la personalidad individual y social del acosador o de la víctima no es la base del problema. Si no hay deficiencias en la organización del trabajo que permitan causar daño a un trabajador/a, no habrá acoso aunque en la organización hayan psicópatas, perversos, trepas, sexistas o racistas, trabajadores/as que siempre ven el vaso medio vacío, mujeres, negros u homosexuales. En línea con lo anterior, no parece adecuada la perspectiva del trabajador/a especialmente sensible (individual o socialmente) al riesgo de acoso moral.

A pesar de existir pocos estudios estadísticos sobre el impacto del acoso en general y del impacto en el sector público, podemos destacar el estudio realizado en el año 2003, encargado por la Junta de PDI de la Universidad de Alcalá de Henares para conocer la incidencia del acoso, que concluye que el 51% del profesorado está sometido a este riesgo laboral; por otra parte, según el autor del informe, estos datos son homologables a los disponibles de otras universidades europeas (Piñuel, I., 2003).

Como conclusión, se deberían definir procedimientos de gestión de personas para mejorar los cauces de resolución de conflictos, de la índole que sean, y formar a los/las responsables que deban implementar estos nuevos procedimientos.



Previsibilidad

Definición. Disponer de la información adecuada, suficiente y en tiempo para poder realizar de forma correcta el trabajo y para adaptarse a los cambios (futuras reestructuraciones y nuevas tecnologías, tareas, métodos y asuntos parecidos).

Posible origen. La falta de previsibilidad está relacionada con la ausencia de información o con prácticas de gestión de información y comunicación centradas en cuestiones superfluas y no en las cotidianas del trabajo, por lo que no aumentan la transparencia. También tiene que ver con la falta de formación como acompañamiento y apoyo a los cambios.

Exposición. Un 58,69% del PDI de la universidad pública está expuesto a esta dimensión.

Algunas pistas que nos pueden ayudar:

Tabla 28: Previsibilidad. Distribución de frecuencias

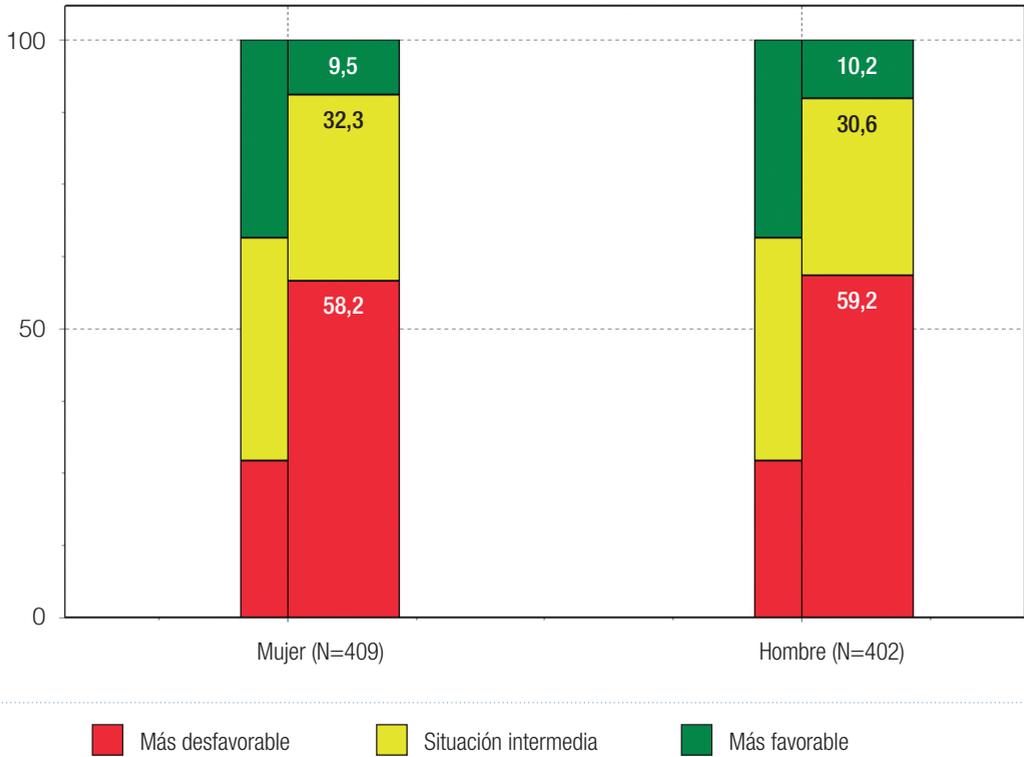
| | Siempre + Muchas veces | Algunas veces | Solo alguna vez + Nunca | No contesta |
|---|---------------------------|------------------|----------------------------|----------------|
| | % | % | % | N |
| ¿En tu empresa se te informa con suficiente antelación de los cambios que pueden afectar a tu futuro? | 26,3 [N=213] | 33,7 [N=273] | 40,1 [N=325] | [N=0] |
| ¿Recibes toda la información que necesitas para realizar bien tu trabajo? | 44,5 [N=361] | 35,3 [N=286] | 20,2 [N=164] | [N=0] |

De las dos preguntas que miden esta dimensión en el cuestionario, observamos que el aspecto peor valorado es que solo alguna vez o nunca se informa con suficiente antelación de los cambios que pueden afectar al futuro.



Previsibilidad por sexo en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

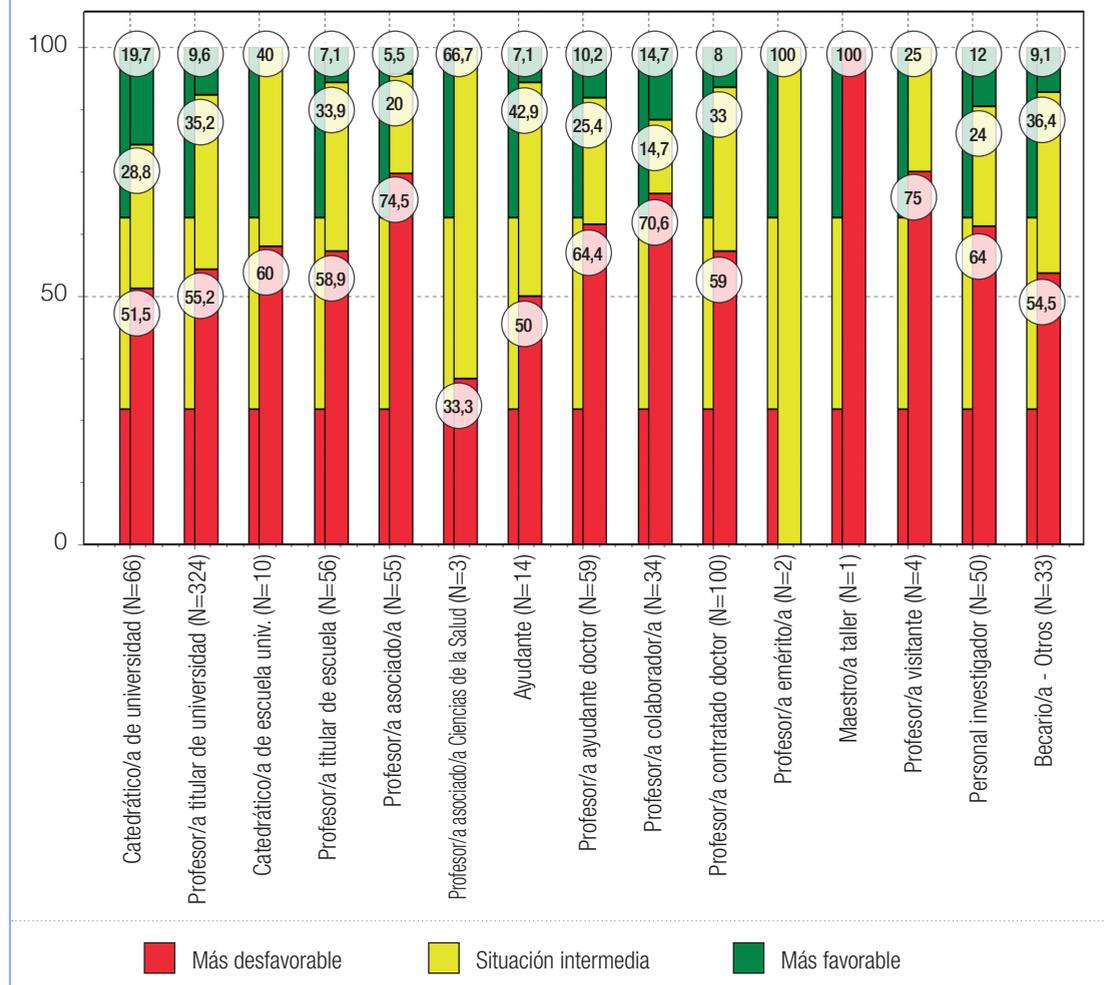


Por sexos, hay una ligera diferencia de exposición, ya que el porcentaje de hombres expuesto es del 59,2%, mientras que el de mujeres es del 58,2%.



Previsibilidad por puesto de trabajo en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

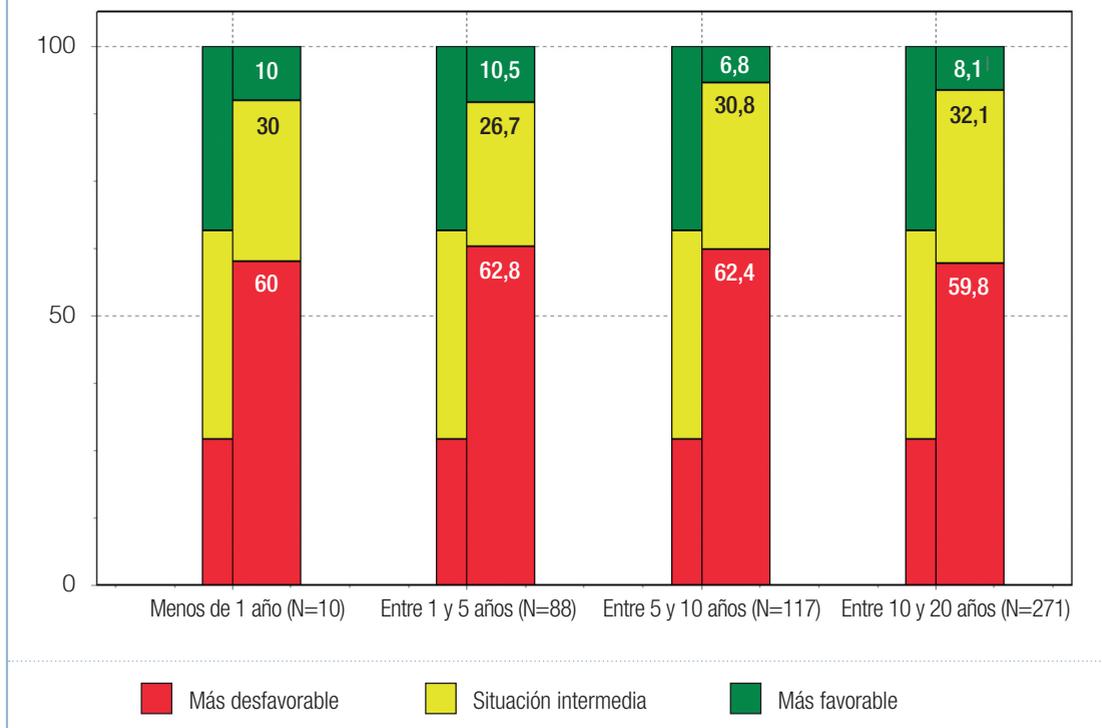


Como hemos señalado hasta ahora, y teniendo en cuenta aquellos puestos de trabajo en los que hay un número de cuestionarios mínimo (igual o mayor de 10), los puestos de trabajo más afectados son: profesor asociado (74,5%), profesor colaborador (70,6%), profesor ayudante doctor (64,4%), personal investigador (64%) y catedrático de escuela universitaria (60%).



Previsibilidad por antigüedad en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

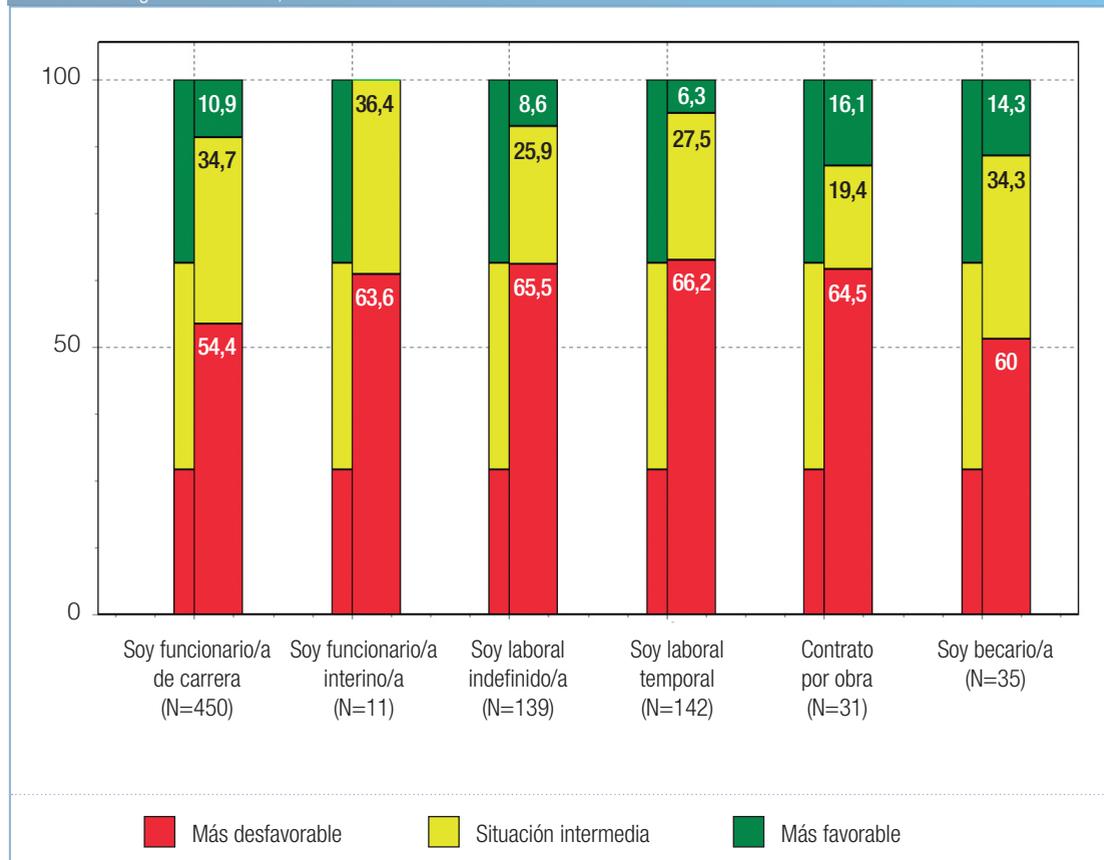


En cuanto a la previsibilidad por antigüedad, observamos una exposición homogénea en todos los tramos, si bien hay dos en los que se concentra una exposición algo mayor que incluyen a los colectivos que tienen una antigüedad que va de 1 a 10 años.



Previsibilidad por relación laboral en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

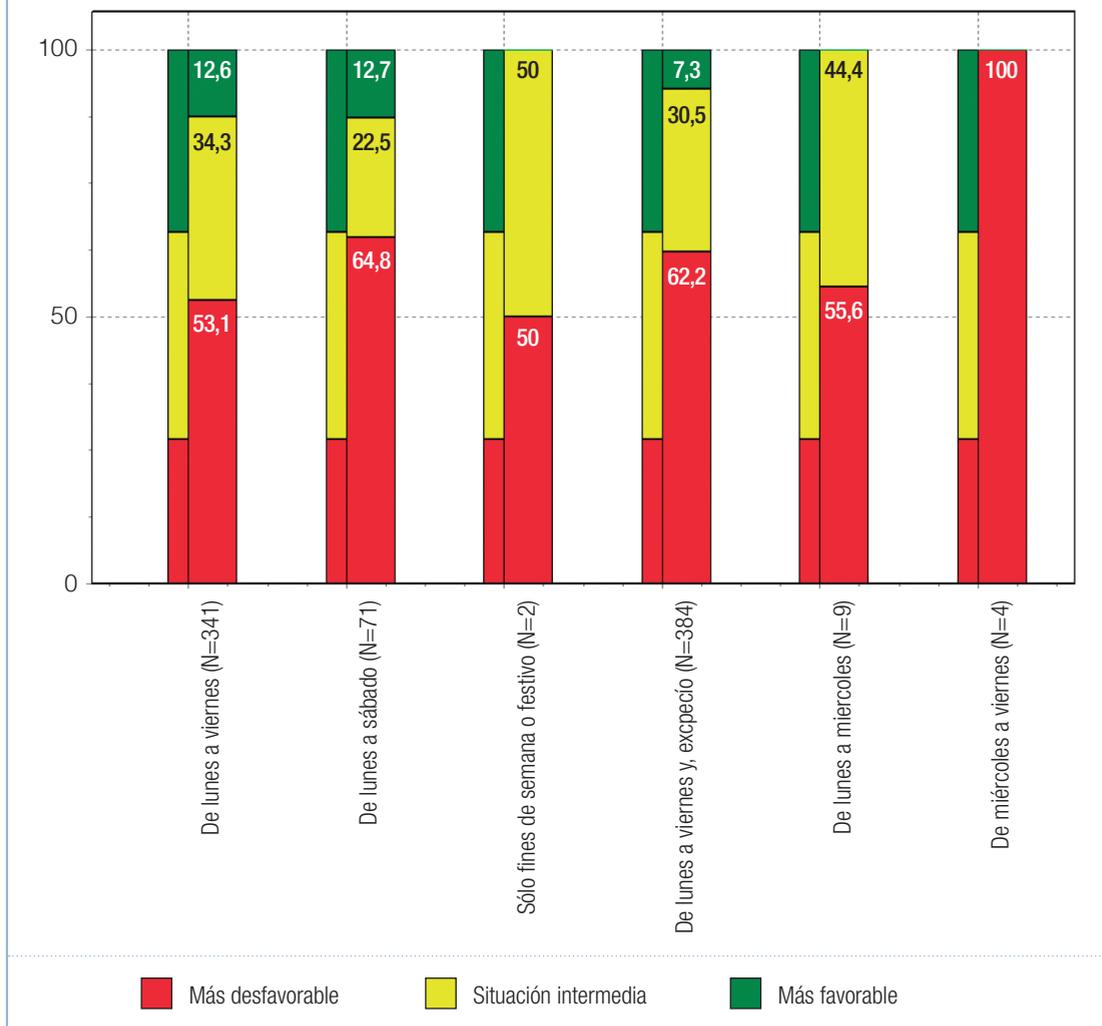


De nuevo, la exposición a la dimensión de previsibilidad por tipo de relación laboral es homogénea. No obstante, aunque todos los colectivos están expuestos, observamos una mayor exposición entre: laboral temporal (66,2%), laboral indefinido (65,5%), contrato por obra (64,5%) y funcionario/a interino/a (63,6%).



Previsibilidad por días laborables de la semana en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad



Por días laborables de la semana, existe una exposición desigual; en todos los casos esta supera el 50%, siendo el colectivo más afectado el que trabaja de lunes a sábado (64,8%). En segundo lugar se sitúan los que trabajan de lunes a sábado y, excepcionalmente, domingos y festivos (62,2%).



Respecto de los resultados a las preguntas sobre condiciones de trabajo que pueden estar relacionadas con esta exposición, podemos destacar que un 22,9% señala que siempre, muchas veces o algunas veces le cambian el día de la semana que tiene establecido trabajar; un 24,9% manifiesta que siempre, muchas veces o algunas veces, le cambian la hora de entrada y salida que tiene establecida; un 32,6% manifiesta que sus superiores no les consultan nunca, solo alguna vez o algunas veces, sobre cómo mejorar la forma de producir o de realizar su trabajo.

En palabras de los/as trabajadores/as: “En cuanto a la exposición en colectivos como profesor asociado tiene sentido, porque son visitantes y no están en el día a día de la universidad, ya que no tienen una relación estable”.

Conclusiones del grupo de trabajo

De nuevo parece que toda la incertidumbre que rodea el Espacio Europeo de Educación Superior puede ser el origen de esta exposición por:

- la falta de formación del profesorado sobre las nuevas competencias docentes implantadas por esta reforma,
- la incertidumbre que genera la falta de información respecto del cambio en la concepción del papel que desempeña el profesorado universitario,
- situaciones de arbitrariedad en la organización del trabajo (diversos sistemas de elección de docencia).

Esta reforma ha supuesto grandes cambios, principalmente desde el punto de vista organizativo y tecnológico.

Los organizativos han producido modificaciones en el sistema de créditos europeos (ECTS), para la adaptación de nuestras enseñanzas y títulos oficiales universitarios al esquema diseñado en la Declaración de Bolonia, en la estructura de las titulaciones, en los programas de movilidad, en los de garantía de calidad, etc.

Los tecnológicos, relativos al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), han traído consigo la necesidad de que el profesorado, además de poseer formación propia en su materia, necesite adquirir formación en aspectos más pedagógicos vinculados a las nuevas herramientas, necesarias para hacer seguimiento del conocimiento que el alumnado va adquiriendo, y a las metodologías activas que conlleva su manejo.

El profesorado es el elemento principal para el desarrollo de los cambios metodológicos en la docencia que implica esta reforma. Para llevarlos a la práctica, necesita una serie de competencias docentes profesionales para las que ha de estar formado.



La formación y el desarrollo profesional del profesorado son aspectos clave de calidad de la enseñanza universitaria (De Miguel, M. 2003). Para que esta sea eficaz es preciso que las oportunidades que ofrece la institución y las demandas personales de los docentes coincidan (De Ketele, J.M. 2003). Es preciso, por tanto, identificar, de un lado, cuáles son las competencias profesionales de este perfil docente y, de otro, cuáles son las necesidades sentidas y percibidas por el propio profesorado.

Así, en un artículo publicado en la *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* (RELIEVE) sobre “necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”, se muestra como conclusión que “los docentes universitarios perciben mayores necesidades de formación en aquellas competencias que tienen que ver con los elementos más novedosos que incorporan los planteamientos del EEES al contexto de la enseñanza universitaria. Concretamente, el profesorado presenta más carencias en el dominio de competencias docentes que facilitan el desarrollo y la evaluación de un proceso de enseñanza-aprendizaje más centrado en el alumnado y menos en los contenidos. Asimismo, manifiestan la necesidad de desarrollar competencias que le permitan adaptarse a las nuevas exigencias que le vaya planteando la enseñanza, sobre todo en relación con la incorporación de las TIC y de nuevas metodologías docentes”.

Por tanto, respecto de este escenario de cambio se plantea, por un lado, la necesidad de un marco legislativo claro que elimine incertidumbres, y por otro, que los órganos correspondientes (comunidades autónomas, universidades, facultades, departamentos...) lleven a cabo las actuaciones necesarias (condiciones estructurales, espacios, organización de horarios, reconocimiento institucional de la docencia...) que faciliten la puesta en marcha de los nuevos planes.



Apoyo social de superiores

Definición. Recibir la ayuda necesaria y cuando se requiera por parte de los superiores para realizar bien el trabajo.

Posible origen. La falta de apoyo de los superiores tiene que ver con la inexistencia de principios y procedimientos concretos de gestión de personal que fomenten el papel del superior como elemento de apoyo al trabajo del equipo, departamento, sección o área de su responsabilidad. También se relaciona con la falta de directrices claras en relación al cumplimiento de esta función y de formación y tiempo para ello.

Exposición. Un 55,12% de trabajadores/as de la universidad está expuesto a la situación más desfavorable para la salud respecto al apoyo social de los superiores.

Algunas pistas que nos pueden ayudar:

Tabla 29: Apoyo social de los superiores. Distribución de frecuencias

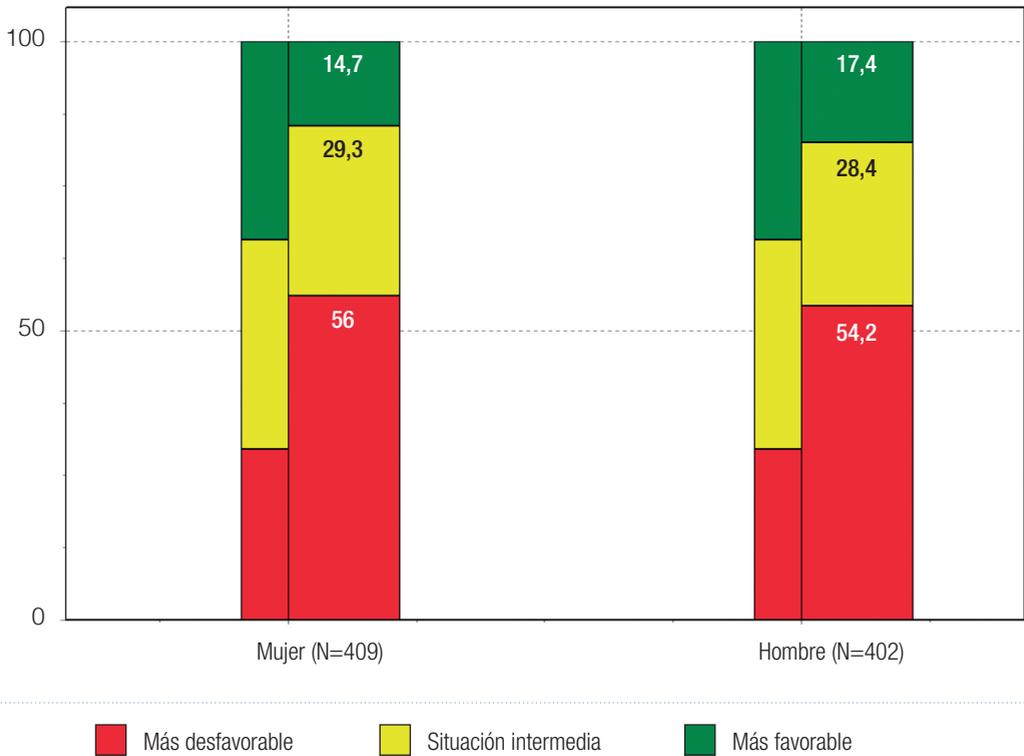
| | Siempre + Muchas veces | Algunas veces | Solo alguna vez + Nunca | No contesta |
|---|---------------------------|------------------|----------------------------|----------------|
| | % | % | % | N |
| ¿Recibes ayuda y apoyo de tu inmediato o inmediata superior? | 40,2 [N=326] | 27,5 [N=223] | 32,3 [N=262] | [N=0] |
| ¿Tu inmediata/o superior está dispuesto a escuchar tus problemas en el trabajo? | 44,4 [N=360] | 24,9 [N=202] | 30,7 [N=249] | [N=0] |
| ¿Hablas con tu superior sobre cómo llevas a cabo tu trabajo? | 33,7 [N=273] | 28,0 [N=227] | 38,3 [N=311] | [N=0] |

De las tres preguntas que miden esta dimensión en el cuestionario, el aspecto peor valorado por los encuestados es el relacionado con que nunca, solo alguna vez o algunas veces, hablan con su superior sobre cómo llevar a cabo su trabajo (66,3%). En segundo lugar, el 59,8% manifiesta que nunca, solo alguna vez o algunas veces, recibe ayuda y apoyo de su inmediato o inmediata superior.



Apoyo social de los superiores por sexo en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

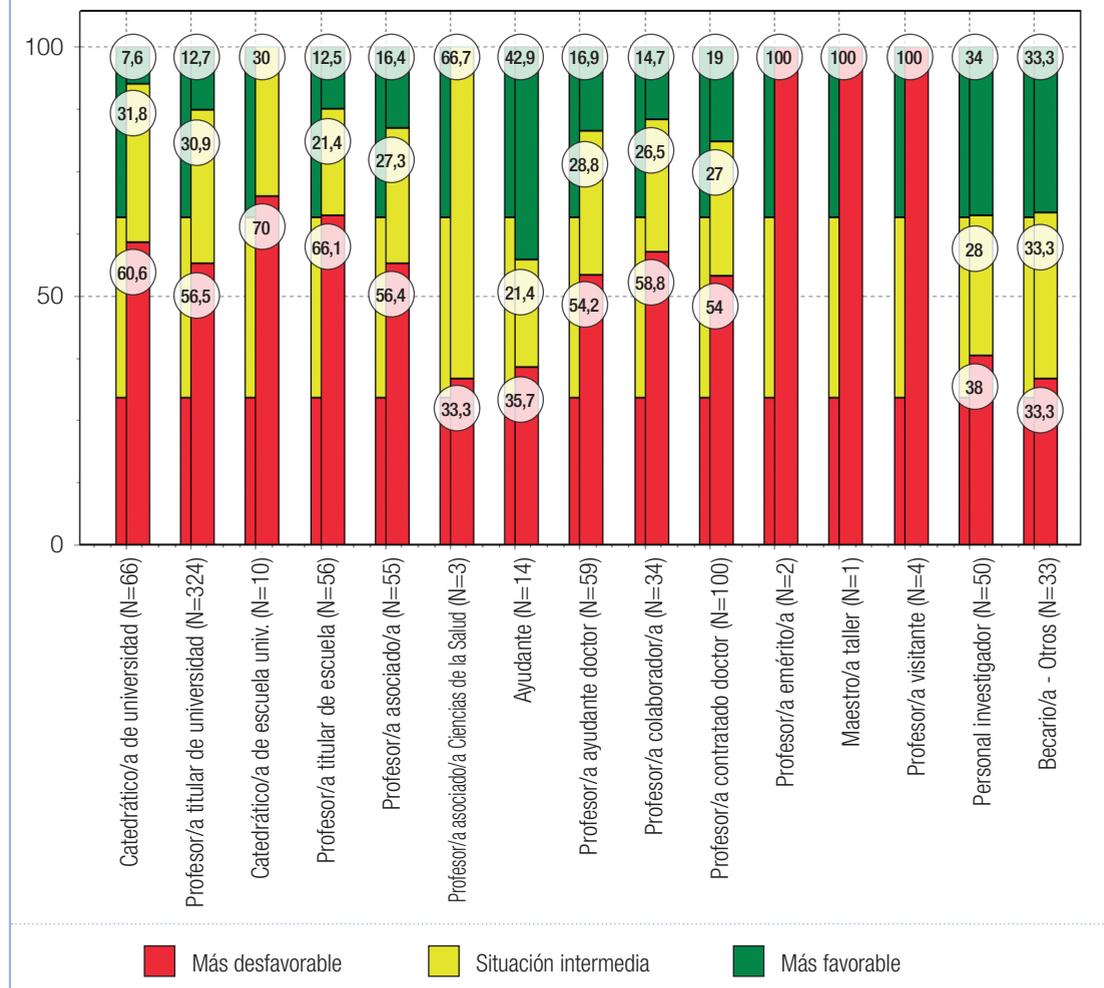


Por sexos, la exposición es ligeramente superior entre mujeres (56%) que entre hombres (54,2%).



Apoyo social de los superiores por puesto de trabajo en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

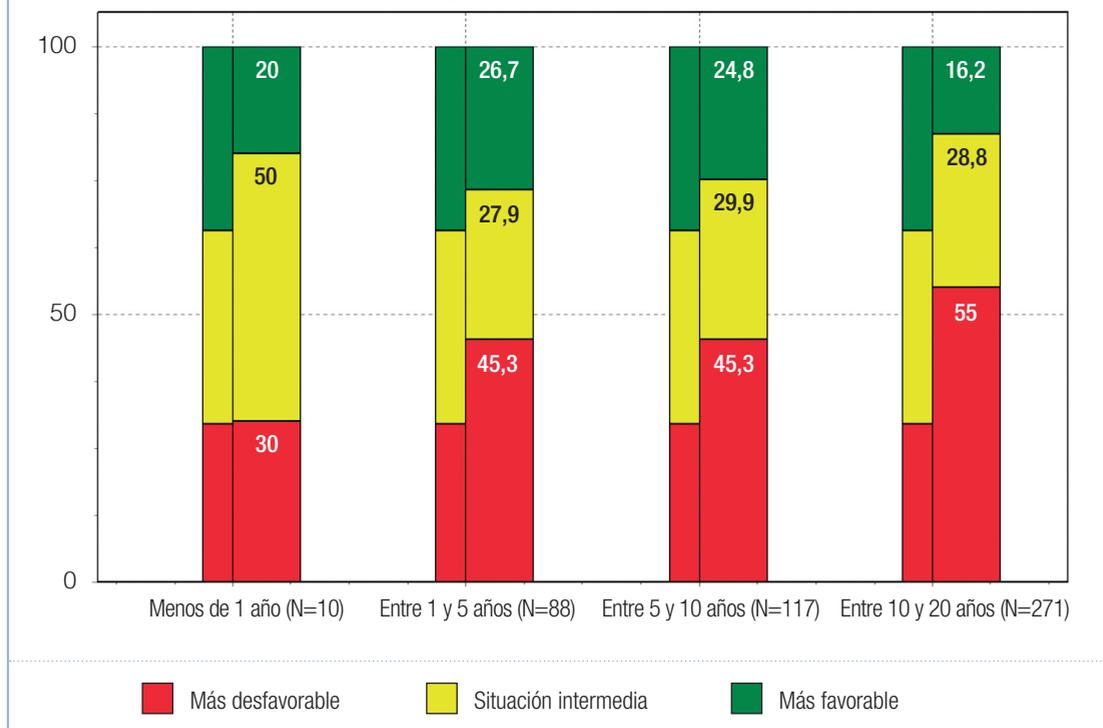


Por puesto de trabajo, descartando aquellos en los que no se ha llegado al porcentaje mínimo de respuestas recopiladas para su análisis, la exposición a esta dimensión es desigual. Destacan, por encontrarse en la peor situación para su salud, los siguientes puestos de trabajo: catedrático de escuela universitaria (70%), profesor titular de escuela (66,1%), catedrático de universidad (60,6%), profesor colaborador (58,8%), profesor titular de universidad (56,5%), profesor asociado (56,4%), profesor ayudante doctor (54,2%), y profesor contratado doctor (54%).



Apoyo social de los superiores por antigüedad en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

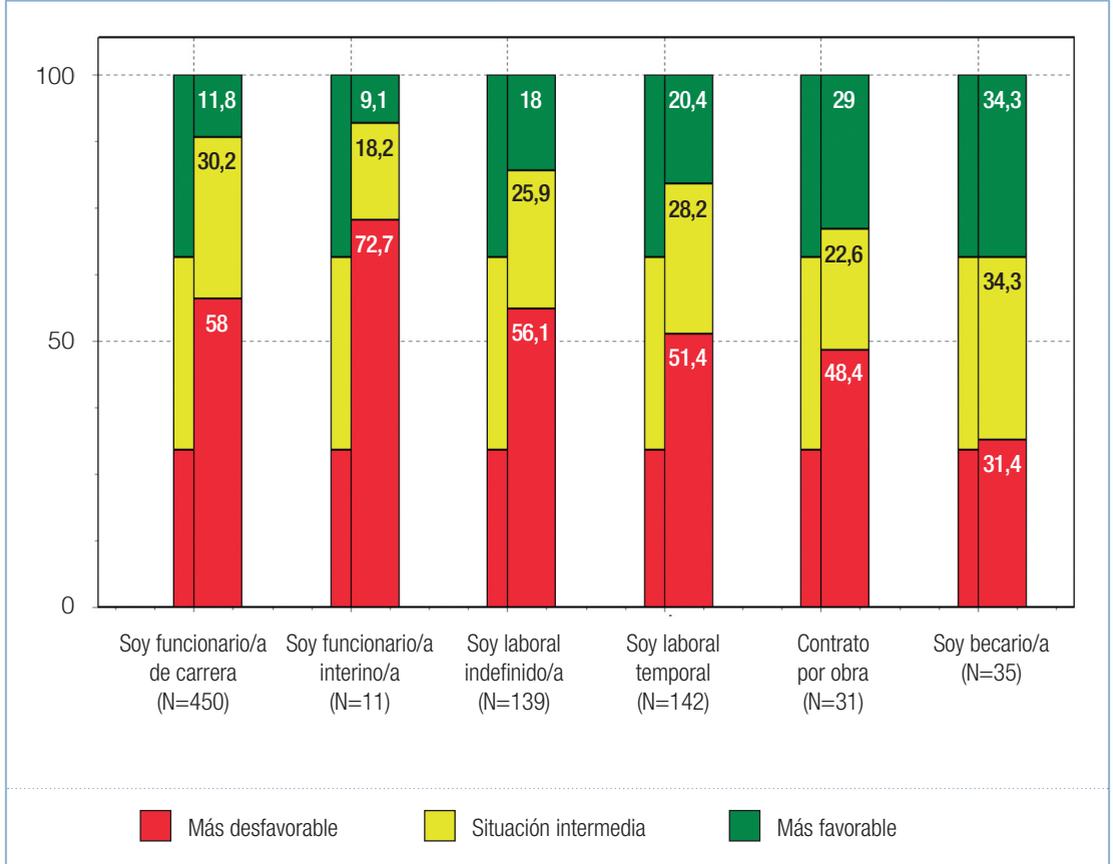


Por antigüedad, en la tabla anterior podemos observar que el colectivo más afectado es el que tiene una antigüedad en la universidad de entre 10 y 20 años (55%).



Apoyo social de los superiores por relación laboral en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

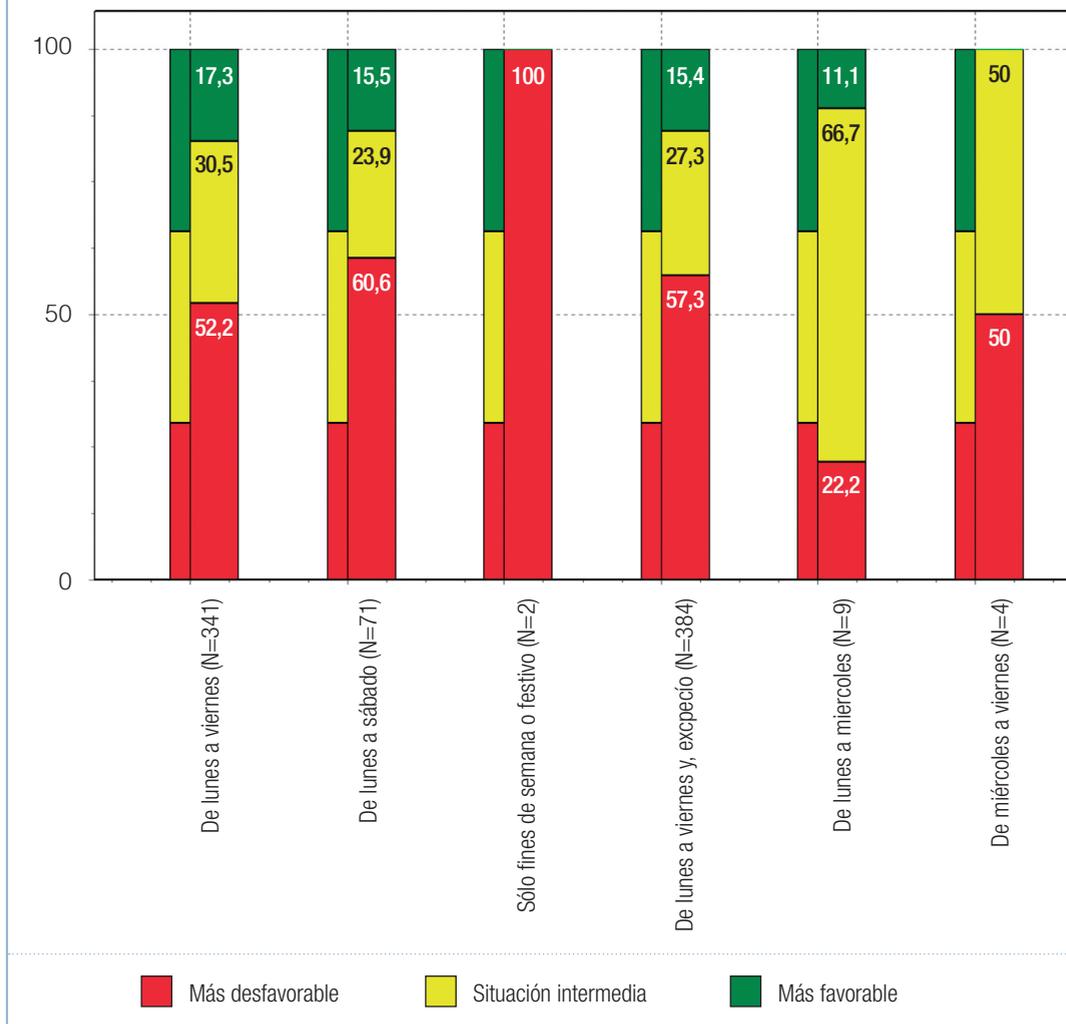


Por relación laboral, podemos destacar la exposición de los funcionarios interinos (72,7%), seguidos de los funcionarios de carrera (58%). En tercer lugar nos encontramos a los laborales indefinidos (56,1%), y, en último, los laborales temporales (51,4%).



Apoyo social de los superiores por días laborables de la semana en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad



Por días laborables de la semana, el colectivo más afectado se corresponde con aquellos que trabajan de lunes a sábado (60,6%), seguidos de los que lo hacen de lunes a viernes y excepcionalmente sábados, domingos y festivos (57,3%), y del colectivo cuya jornada de trabajo se extiende de lunes a viernes (52,2%).



Respecto a la información obtenida de las preguntas sobre condiciones de trabajo, podemos destacar el dato que refleja que al 90,2% de las personas encuestadas algunas veces, solo alguna vez o nunca sus superiores inmediatos les permiten decidir cómo realizar su trabajo.

En palabras de los/as trabajadores/as: “En la universidad un superior puede ser perfectamente otro profesor (un igual) que ha asumido temporalmente un cargo”.

Conclusiones del grupo de trabajo

Falta de capacidad y habilidades en la resolución de conflictos de los responsables correspondientes.

Antes de concretar el origen de la exposición nociva a esta dimensión, vamos a centrarnos en la estructura de las universidades públicas:

Según el art. 7 de la Ley Orgánica de Universidades, estas se componen por “centros” y “estructuras”:

“Las universidades públicas estarán integradas por escuelas, facultades, departamentos, institutos universitarios de investigación, escuelas de doctorado y por aquellos otros centros o estructuras necesarios para el desempeño de sus funciones”.

Ahora bien, en lo que respecta a la dimensión objeto de estudio, dentro de los órganos de gobierno y representación de las universidades públicas (art. 13 de la mencionada Ley), el concepto de superior se concreta en los órganos unipersonales (con figuras como rector/a, decano/a, vicerrectores/as, secretarios/as generales, decano/a, directores/as de escuela, directores/as de departamento, etc.).

En su mayoría, este tipo de responsabilidades son desempeñadas por personal docente que ha asumido el cargo con carácter temporal y sin una preparación específica.

Por otro lado se encuentran los miembros del PDI clasificados en los distintos cuerpos definidos por la legislación vigente, además de por su antigüedad y dedicación.

Asimismo, podríamos decir que, en el entorno laboral de la universidad, los miembros se interrelacionan entre sí formando complejas y sutiles lazos entre ellos; incluidas las relaciones personales y afectivas que inevitablemente se producen en estos contextos caracterizados por una convivencia cuya perspectiva temporal suele ser muy prolongada. Aspecto este también de gran importancia.

En línea con lo anterior, los problemas, desacuerdos o conflictos que pueden producirse entre los miembros de la comunidad universitaria, como parte de la dinámica de la organización, pueden tener diversos orígenes:

- recursos escasos; elevado poder; autoestima; valores; expectativas;
- inadaptación;
- intereses;
- relaciones personales;
- etc.



Todos ellos pueden ser motivos o fuentes de desacuerdo o conflicto, por sí solos y también, como suele ser frecuente en las situaciones reales, por una combinación de varios.

Una de las habilidades básicas que debe tener un buen líder es la capacidad para resolver los conflictos, saber cómo afrontarlos y adoptar las medidas necesarias para solucionarlos. Para ello, tiene que saber cuándo está ante un problema y qué actitud adoptar para resolverlo. Pero estas habilidades en la mayoría de los casos no son inherentes al ser humano, se aprenden. Para ello es preciso, en primer lugar, que se reconozca esa necesidad de formar en habilidades de liderazgo a personas que ocupen puestos de dirección y, en segundo lugar, que se les dote de las herramientas necesarias para encauzar esas habilidades.

Otro de los elementos constatados es la inexistencia de procedimientos estandarizados y objetivos para favorecer la mejora de la tarea docente e investigadora y eliminar las dificultades que se generan en el desarrollo de las mencionadas tareas.

En el contexto actual, la universidad se mueve en direcciones apuestas:

- Por una lado, el marco restrictivo que conlleva la reducción de recursos.
- Por otro lado, las exigencias crecientes, en cuanto a los resultados alcanzados (excelencia) y, en especial, sobre la calidad de los servicios.

En este escenario cobra especial relevancia una satisfactoria “gestión de la calidad”, que llame e implique a todas las unidades organizativas del entorno universitario a colaborar en sus respectivos ámbitos de competencias para alcanzar con éxito esta meta, estableciendo “planes de mejora de la calidad”.

El fin último de estos planes debería ser la prestación de un servicio de calidad efectivo en todos sus ámbitos y que alcance al mayor número de ciudadanos. El éxito de cada institución dependerá de la calidad percibida por la sociedad y de su vinculación con la universidad. “La vinculación de la universidad y de la sociedad y el compromiso mutuo en pos de la justicia social es el pilar que debe vertebrar el funcionamiento de la institución académica”. (Manzano, V. 2011; Vila, E. 2012).

En este sentido, la ley atribuye a la universidad la facultad de promover todas las actuaciones necesarias para mejorar el servicio que presta, introduciendo todas las herramientas de gestión requeridas para conseguir este propósito. Es precisamente en este contexto en el que adquieren una especial relevancia los llamados “recursos humanos”, o siguiendo la terminología con la que nos sentimos más identificados, las personas que trabajan, es decir, en este caso el PDI, la herramienta clave para la generación y transmisión de conocimientos.

En términos de éxito, podríamos decir que una buena universidad es aquella que está consolidada, cuyos miembros están cualificados, es flexible ante el cambio, tiene una amplia oferta formativa... y, en definitiva, gestiona consciente y correctamente su conocimiento utilizando las siguientes herramientas:

- Debe identificar sus fortalezas y debilidades y, en función de estas, revisar su funcionamiento y establecer sus líneas estratégicas esenciales (que son las que le ayudarán a cumplir sus obje-



tivos). Esto requiere una evaluación y conocimiento de la institución en general, de los medios materiales y humanos, de la formación pedagógica del profesorado, de las actividades de investigación y desarrollo, de las tareas de consultoría y servicios que ofrecen los miembros que lo integran. Pero también requiere identificar los aspectos que han de mejorarse, si hay descoordinación entre las diferentes estructuras, escasez de medios materiales, falta de formación pedagógica, insuficiente apoyo a la investigación y a la docencia, déficit de recursos de formación (recibidos), inexistente reconocimiento de la labor docente e investigadora de sus miembros, falta de interdisciplinariedad en los grupos de investigación, etc.

- Documentar en una memoria toda esta información. Con objeto de conocer el estado en el que se encuentra, la universidad debe realizar una labor periódica establecida previamente, identificando tanto los objetivos a alcanzar como su nivel de cumplimiento, así como las medidas propuestas para obtenerlos.
- Compartir la información. Como punto de referencia para la comunidad universitaria (alumnado, PDI, PAS, etc.), debe tener estructurado un sistema de accesibilidad al conocimiento de la realidad para los diferentes grupos de usuarios. Esta información debe compartirse de forma periódica y eficaz a través del intercambio de opiniones y debates.

Este intercambio de información periódico podría dar como resultado el reconocimiento de la labor docente e investigadora; la mejora de la coordinación de las diferentes estructuras y de las técnicas y métodos de docencia; el fomento del trabajo en grupo; la evaluación continua del aprendizaje; y el establecimiento de procedimientos internos con criterios objetivos para la mejora de los departamentos y servicios de una forma justa y conocida por todo el personal implicado, etc.

- Utilizar el conocimiento para resolver los problemas internos. Emplear el conocimiento no solo para resolver los problemas, sino para tomar decisiones, investigar ideas, etc.

En definitiva, este planteamiento, realizado con carácter general para la universidad, puede ser extrapolado también en los diferentes centros y estructuras y servicios, para la identificación de los problemas y la propuesta de soluciones.

Con todo ello, la integración de estos procedimientos en el funcionamiento del sistema universitario, dándolos a conocer a todos sus miembros, buscando el compromiso de todas las personas que lo integran y facilitando su participación, podría conllevar una mejora considerable de su gestión.



Estima

Definición. Se refiere al respeto, reconocimiento y trato justo que obtenemos a cambio del esfuerzo invertido en el trabajo.

Posible origen. Tiene que ver con múltiples aspectos de la gestión de personal; por ejemplo, con los métodos de trabajo: si son o no participativos (sin “voz” no puede haber reconocimiento); con la existencia de arbitrariedad e inequidad en las promociones, asignación de tareas, de horarios...; con si se paga un salario acorde con las tareas realizadas, etc.

Exposición. Un 53,6% del PDI de la universidad está expuesto a la situación más desfavorable para la salud respecto a estima.

Algunas pistas que nos pueden ayudar:

Tabla 30: Estima. Distribución de frecuencias

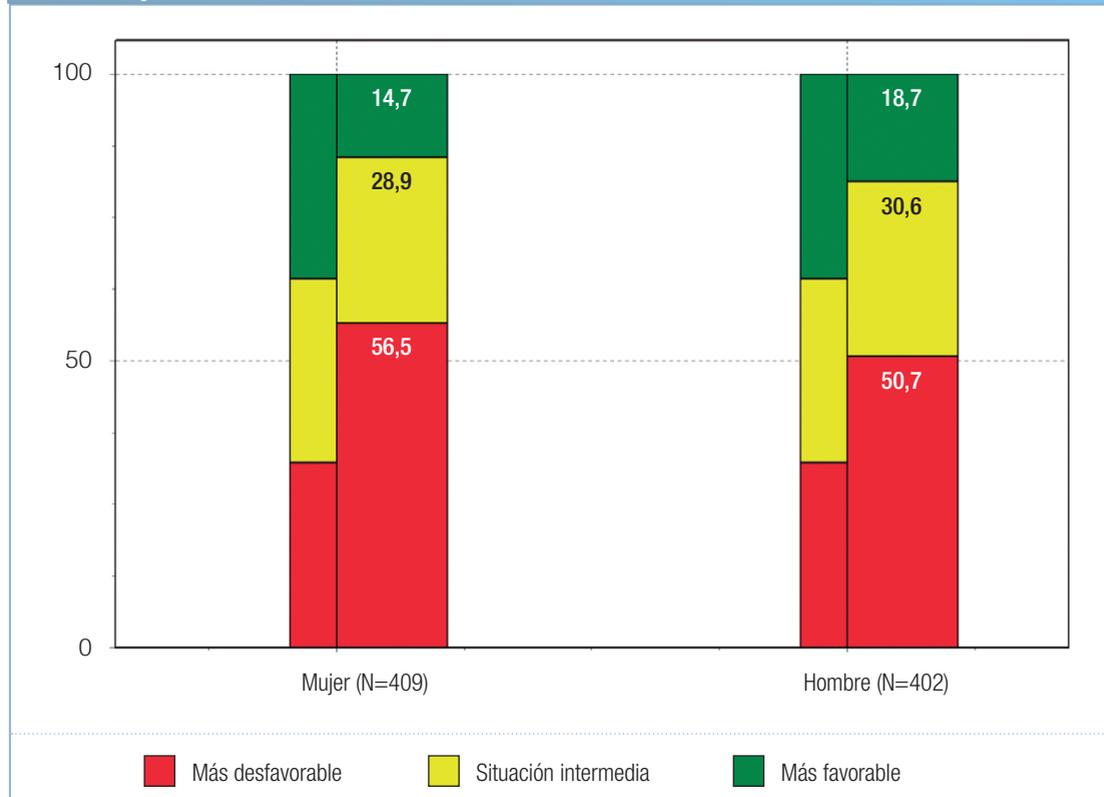
| | Siempre + Muchas veces | Algunas veces | Solo alguna vez + Nunca | No contesta |
|---|-----------------------------------|--------------------------|------------------------------------|------------------------|
| | % | % | % | N |
| Mis superiores me dan el reconocimiento que merezco | 34,8 [N=282] | 32,1 [N=260] | 33,2 [N=269] | [N=0] |
| En las situaciones difíciles en el trabajo recibo el apoyo necesario | 37,0 [N=300] | 32,4 [N=263] | 30,6 [N=248] | [N=0] |
| En mi trabajo me tratan injustamente | 12,6 [N=102] | 21,2 [N=172] | 66,2 [N=537] | [N=0] |
| Si pienso en todo el trabajo y esfuerzo que he realizado, el reconocimiento que recibo en mi trabajo me parece adecuado | 34,9 [N=283] | 27,0 [N=219] | 38,1 [N=309] | [N=0] |

Esta dimensión está reflejada en el cuestionario a través de cuatro preguntas que muestran cuatro aspectos diferentes. Observamos que los peor valorados son: el 65,1% de los encuestados refleja que algunas veces, solo alguna vez o nunca el reconocimiento recibido en su trabajo les parece adecuado y un 63% que algunas veces, solo alguna vez o nunca recibe el apoyo necesario en situaciones difíciles.



Estima por sexo en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

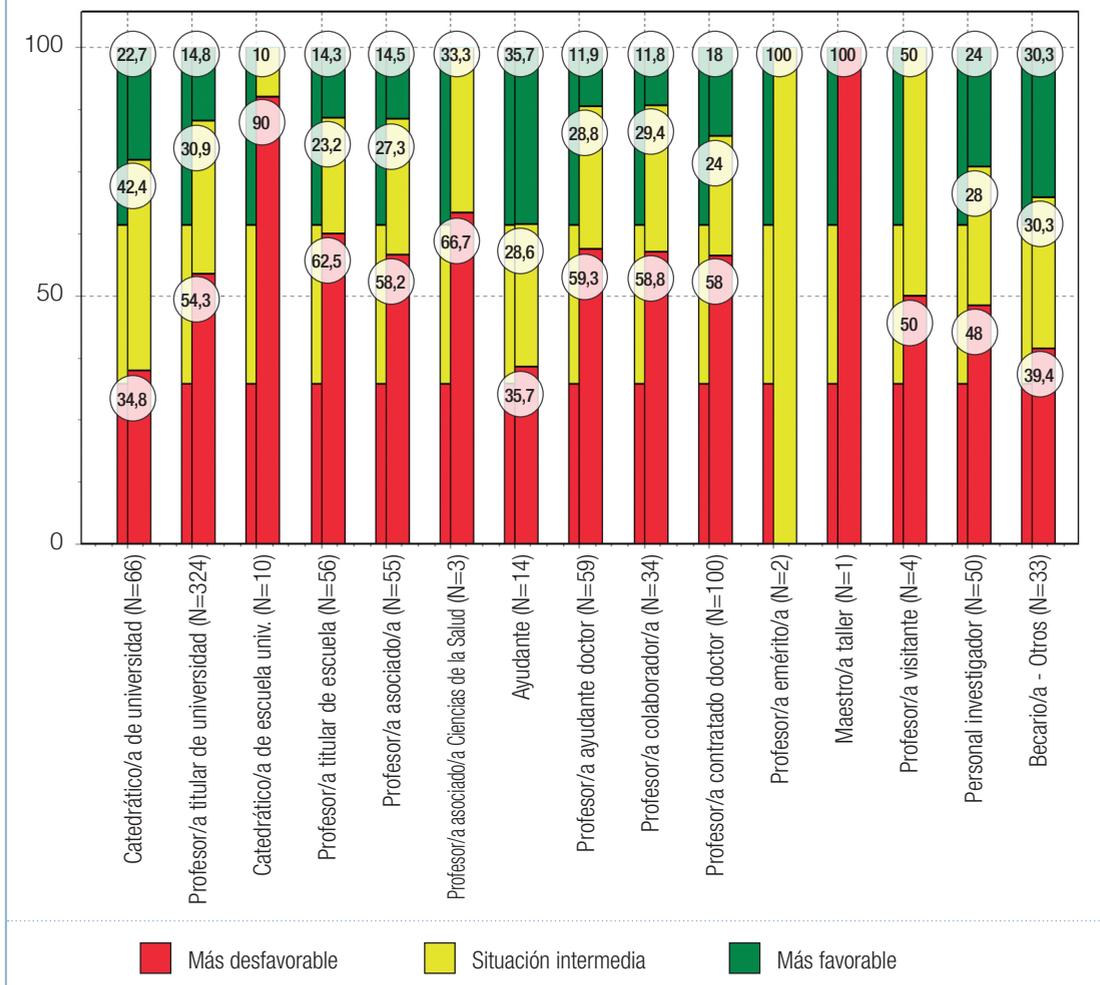


Por sexo, observamos una exposición más elevada entre el colectivo de mujeres (56,5%) que en el de hombres (50,7%).



Estima por puesto de trabajo en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

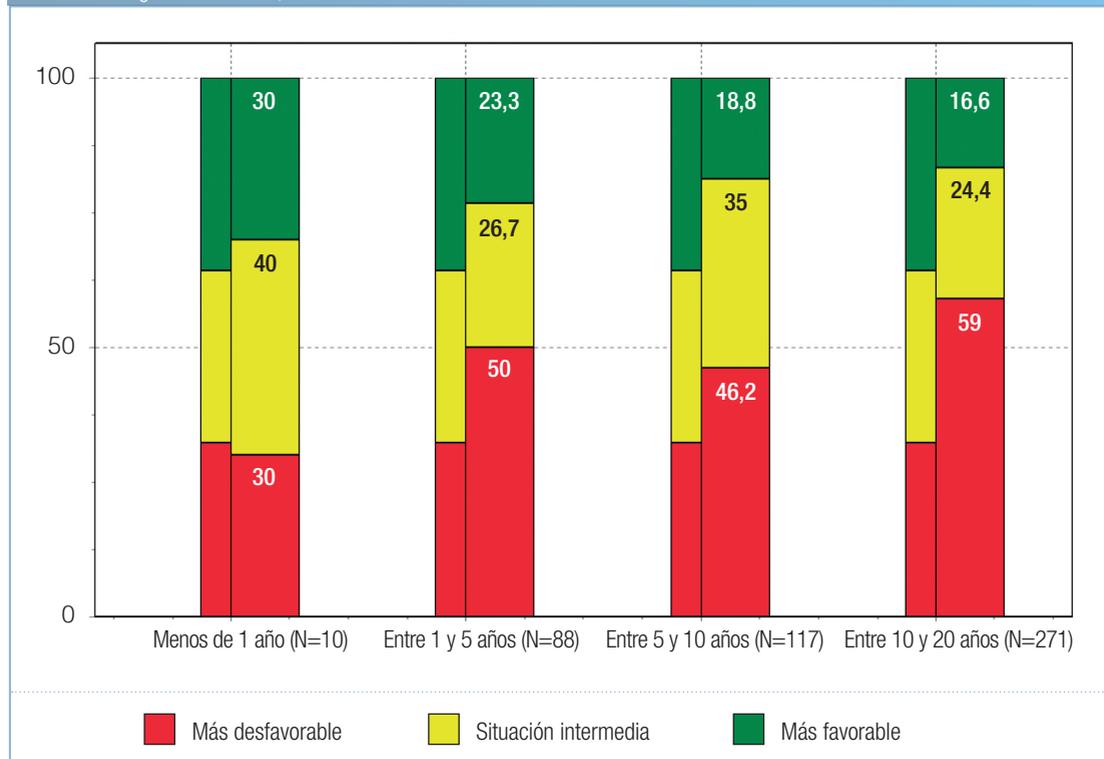


Por puesto de trabajo, en los que la exposición se sitúa por encima del 50% son: catedrático de escuela universitaria (90%), profesor titular de escuela (62,5%), profesor ayudante doctor (59,3%), profesor colaborador (58,6%), profesor asociado (58,2%), profesor contratado doctor (58%) y profesor titular de universidad (54,3%).



Estima por antigüedad en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

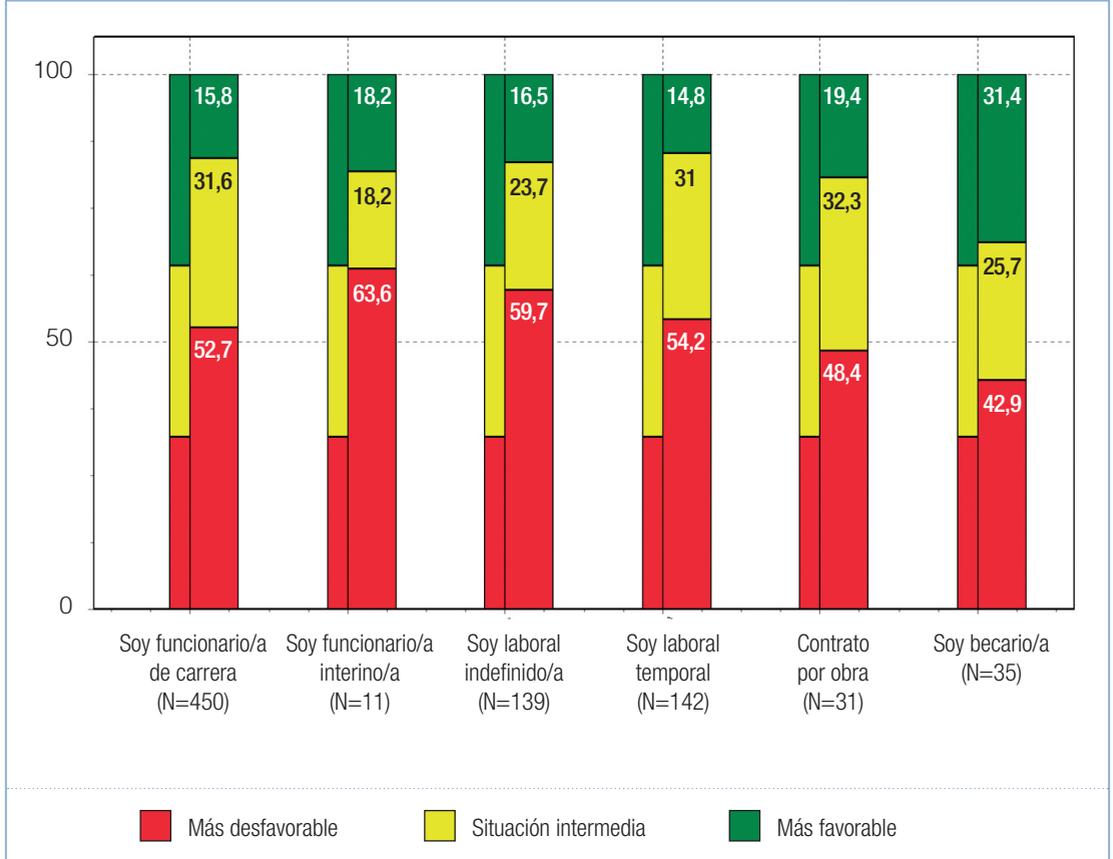


Por grupos de antigüedad, destaca la exposición del colectivo que ha trabajado en la universidad entre 10 y 20 años (59%), seguido de aquellos que lo han hecho entre 1 y 5 años (50%).



Estima por relación laboral en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad

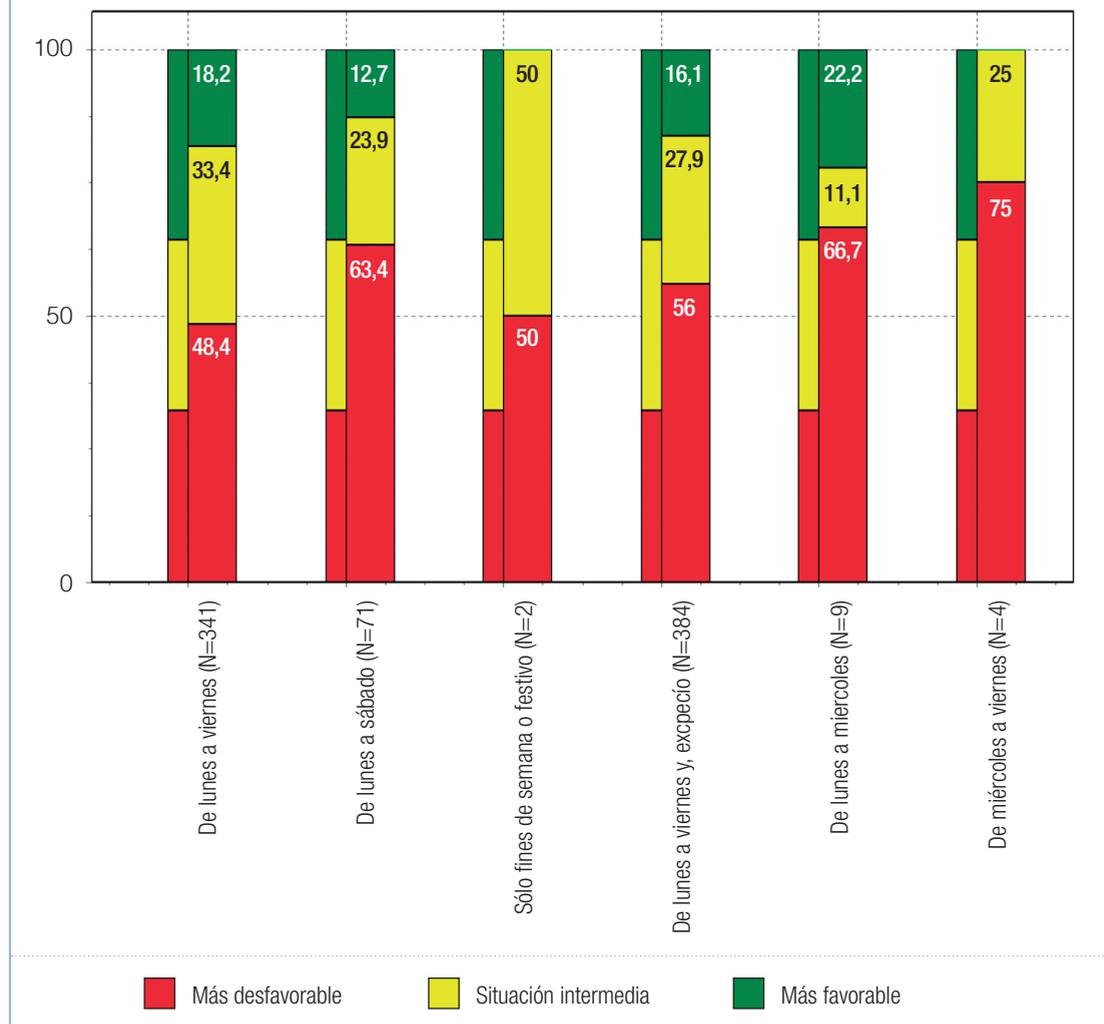


Por relación laboral, el colectivo más expuesto es el de los funcionarios interinos (63,6%), seguido por el de los laborales indefinidos (59,7%), el de los laborales temporales (54,2%) y el de los funcionarios de carrera (52,7%).



Estima por días laborables de la semana en la universidad

Columnas delgadas: referente; columnas anchas: universidad



Por días laborables de la semana, el colectivo más afectado es el que trabaja de lunes a sábado (63,4%), seguido por el que lo hace de lunes a viernes y excepcionalmente sábados, domingos y festivos (56%).



Si observamos las preguntas sobre condiciones de trabajo que pueden estar relacionadas, el 65,8% de las personas encuestadas contestan que su trabajo no está bien pagado.

En palabras de los/as trabajadores/as: “Por un lado, está mi carrera profesional; he trabajado mucho y durante muchos años, pero no me promocionan a pesar de mi currículum; por otro lado, por mucho que te prepares las clases, esto no tiene repercusión en ningún sitio...”.

Conclusiones del grupo de trabajo

Tal como se ha venido repitiendo, a lo largo de este estudio, el trabajo del docente universitario no se limita a la preparación e impartición de clases, sino que tiene que llevar a cabo una intensa actividad investigadora, que, además, es crucial para su futuro porque para continuar en la carrera docente universitaria se exige al PDI alcanzar un determinado nivel científico, que se valora en función del número de publicaciones de artículos en revistas de impacto, capítulos de estudios o libros; participación en congresos; y una larga lista de actividades que no son estrictamente docentes.

En este caso, podemos enfatizar como *origen del problema* la desmotivación del docente universitario por la falta de reconocimiento y estímulos, tanto profesionales como económicos. No estamos ante un sistema de retribución basado en la cultura del esfuerzo, sino más bien en la cultura de la productividad, tanto docente como investigadora. El reconocimiento también puede provenir de la eficacia de su trabajo, entendido en términos de resultados obtenidos respecto del trabajo realizado y el tiempo dedicado. Algo que es totalmente desproporcionado en la mayoría de las tareas que realizan, fundamentalmente las relacionadas con la investigación, junto con las que tienen que ver con la docencia.

Por ello vamos a valorar esta falta de reconocimiento desde un doble enfoque:

Evaluación interna del PDI

La necesidad y obligatoriedad de evaluar la calidad de las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario está establecida, por un lado, por los Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad en el EEES, y, por otro, por la LOMLOU.

Podríamos decir que tener universidades excelentes implica calidad en la docencia. Sin embargo, la realidad nos dice que, en la mayoría de los casos, la excelencia alude a universidades investigadoras excelentes.

El PDI universitario es evaluado en su labor docente principalmente por las encuestas de satisfacción docente. Sin embargo, estas encuestas sobre la calidad de la docencia no son suficientes para mostrar el reconocimiento real de la labor y desempeño docente; en ocasiones no son fiables por la escasez de respuesta, o por el método empleado, o simplemente porque los resultados no se devuelven al docente evaluado para su posterior reflexión.



Contrariamente, si se gestionara de forma diferente el resultado de las valoraciones que realiza el alumnado, podrían acabar aportando criterios de referencia sobre lo que se considera una buena práctica docente, y en definitiva ayudar en la priorización de contenidos y competencias, orientado a la consecución de la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje y el reconocimiento de una buena labor docente cuando así sea.

Los responsables de las universidades deben esforzarse, por lo tanto, en mejorar la calidad de su docencia y, para ello, necesitan dotarse de mecanismos que les permitan analizar su estado para tomar las decisiones oportunas.

En este sentido, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), para favorecer la evaluación de la docencia y prestar apoyo a las universidades en el diseño de mecanismos propios que gestionen la calidad de la actividad docente del profesorado universitario, pone en marcha el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA).

Este programa toma como referencia recomendaciones de garantía de calidad europeas. No obstante, sus pautas no cumplen los criterios básicos de la “evaluación del desempeño” establecidos en el Estatuto Básico del Empleado Público, donde se recoge la obligatoriedad de negociación de los criterios establecidos en materia de evaluación del desempeño favoreciendo la participación de los trabajadores para su establecimiento.

Así, la Ley 7/2007, de 12 de abril, del “Estatuto Básico del Empleado Público”, establece en su artículo 37. “Materias objeto de negociación”, en su apartado d) que serán objeto de negociación:

“Las normas que fijen los criterios y mecanismos generales en materia de evaluación del desempeño”.

Pero esto no se está cumpliendo. En estos últimos años se están implantando “planes de evaluación docente” intentando dar respuesta a la necesidad de evaluación docente. Sin embargo, son planes “impuestos” por las autoridades universitarias en la mayoría de los casos, que no han contado con el PDI para su desarrollo. La carencia de negociación para estos planes no favorece la participación de los/as trabajadores/as para su implantación, con lo que están generando nuevos problemas y previsiblemente no cumplan con los objetivos previstos.

Como hemos venido comentando, para que la funcionalidad de estos planes sea efectiva se debería contar con la participación de los trabajadores en su desarrollo, siendo también de vital relevancia el consenso entre todas las entidades implicadas en el proceso para que su aplicación sea efectiva en todos los niveles jerárquicos.

Evaluación externa del PDI

En este apartado queda reflejado el malestar existente entre el colectivo estudiado respecto de los procesos de evaluación a los que se ve sometido por las diversas agencias de garantía de la calidad, tanto para el acceso a determinadas categorías profesionales del PDI, como para el reconocimiento de méritos y la concesión de complementos retributivos.



Los procesos de evaluación relacionados con el PDI contratado reflejan problemas derivados de las discrepancias en resultados de evaluación emitidos desde varias agencias para un mismo currículo y para una misma figura contractual, debido a la convivencia de diversos programas de evaluación (agencia autonómica y agencia nacional), con criterios diferentes cada uno de ellos.

La función de evaluación del PDI en el sistema de acreditación nacional es asignada a ANECA en base a unos criterios de evaluación y unos baremos establecidos en el anexo del Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, “por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios”. Posteriormente, la propia Agencia publica un documento que contiene los principios y orientaciones que utilizará para la aplicación de estos criterios, donde concreta sus propios baremos.

Quizá esta sea una primera aproximación al problema de la acreditación actual, que con su carácter formal busca ser garantista y aportar seguridad jurídica, pero en realidad encierra un modelo de inseguridad jurídica, que deja al administrado en situación de indefensión frente a las posibles decisiones arbitrarias.

El mencionado Real Decreto establece también el valor que se atribuye (respecto del total) a los distintos méritos de investigación (50-55, según se opte a la acreditación para plaza de catedrático o titular de universidad), docencia (40-35, según se opte a la acreditación para plaza de catedrático o titular de universidad), formación académica (5, solo se valora si se opta a la plaza de catedrático de universidad) y gestión (5-10 máx., según se opte a la acreditación para plaza de catedrático o titular de universidad). Por lo que podemos afirmar que el propio sistema otorga un mayor peso a la actividad investigadora que al resto.

Además, la evaluación de la actividad investigadora ha suscitado diversos puntos de controversia sobre:

1. Cómo se plasman los resultados obtenidos de la actividad investigadora. Por ejemplo, se miden computando el número de artículos de impacto publicados en revistas científicas indexadas, que no son las utilizadas por los investigadores de todas las áreas de conocimiento.
2. Experiencia en la actividad investigadora. Cada sexenio de investigación reconocido (por otras vías) cuenta con 15 puntos de los 55 que se puede obtener como máximo en este apartado. Sin embargo, la obtención de sexenios obedece a otro tipo de evaluación que responde a objetivos diferentes (evaluación voluntaria para obtener complementos retributivos).

Por otro lado, es importante destacar la creciente presencia en los últimos años de rankings en el entorno universitario mundial, europeo o nacional, en los cuales se comparan universidades y países en función de muy diversos criterios.

La principal crítica que se puede hacer a este sistema, desde el punto de vista de la “falta de reconocimiento”, radica en su parcialidad, ya que sustenta sus resultados en indicadores que no abarcan suficientemente el espectro de facetas que pudieran ser consideradas de importancia o interés en la calidad de las instituciones de educación superior. Como consecuencia, en este sistema de clasificación internacional deberían tenerse en cuenta los propósitos de todos los actores involucrados, generando un sistema de información pública donde estén representadas todas las instituciones y facilitando espacios de conexión supraestatales.



Además, pero no menos importante, nos encontramos con que, por una parte, estos rankings están orientados ideológicamente en función del mercado, por lo que existe un profundo sesgo ideológico de partida por el cual se utilizan unos indicadores y no otros. Por otra, los estándares utilizados son homogéneos y concretos para la medición de esos índices y, por tanto no tienen en cuenta la situación de partida, que en la mayoría de los casos es muy desigual. En definitiva, son instrumentos “estandarizados” para la rendición de cuentas en función de resultados medibles a partir de condiciones de partida de desventaja “no estandarizadas” (Díez, E.J.; Guamán, A.; Ferrer, J. y Jorge, A. (2014).

Todos los sistemas de evaluación están basados en indicadores (que son las fuentes que aportan la información para la posterior evaluación) que han de consensuarse, desde su definición, hasta su validez y fiabilidad sin ningún tipo de sesgo. La metodología que se utilice debe ser sensible a todas las instituciones que lo conformen.

Un buen instrumento sería la creación de un sistema de información complejo y bien estructurado donde todas las instituciones representadas rindan cuentas de forma imparcial y objetiva sobre la eficacia y la eficiencia de la calidad alcanzada por las distintas instituciones y programas universitarios.



5. Conclusiones

Los datos del estudio ponen de manifiesto la necesidad de evaluar los riesgos psicosociales del personal docente e investigador de las universidades públicas españolas. Es fundamental conocer los problemas del PDI para dar con las respuestas adecuadas.

Uno de los elementos fundamentales que aparecen en el estudio es la **inadecuada** adaptación al EEES que se ha hecho en nuestro país. Las nuevas tareas docentes y de atención al alumnado no se han acompañado de las condiciones materiales idóneas para realizarlas; no se ha llevado a cabo una definición adecuada y concertada de los conocimientos, capacidades y actitudes que los pretendidos cambios reclaman del profesorado, ni se han propiciado los apoyos ni la formación necesaria que habría ayudado al profesorado a desarrollarlo. La supuesta renovación pedagógica no ha pasado de ser un eslogan vacío.

Para resolver los nuevos problemas generados por la implantación del EEES es imprescindible definir las tareas que deben acometer los PDI con un cómputo de tiempos preciso. Además, las universidades deben facilitar al profesorado todas las herramientas necesarias para desempeñar adecuadamente sus funciones.

Los recortes y las reformas establecidas en el RD Ley 14/2012 han incidido muy negativamente en la implantación del EEES y en las condiciones laborales del PDI, agudizando los problemas existentes. Las condiciones laborales del PDI han empeorado a raíz del decreto Wert, ya que se ha terminado definiendo la docencia como una forma de penalización a quienes no cuenten con los méritos investigadores estipulados y aplicados. Es urgente reestablecer el valor de la docencia y eliminar las restricciones en las ofertas públicas de empleo y la contratación en general.

Otro de los problemas que se ha mencionado insistentemente es el incremento de las tareas burocráticas vinculadas a los requerimientos de la ANECA. Esta fundación, muy controvertida por su falta de transparencia y objetividad, está influyendo decisivamente en la política universitaria y en la redefinición de la profesión docente. Es necesario revisar el papel de la ANECA y garantizar una mayor objetividad y transparencia en sus decisiones.

En relación con el gobierno, la gestión y el liderazgo en las universidades, en el estudio se apuntan problemas relacionados con las funciones efectivas de liderazgo y con las figuras que deben ejercerlo. Se produce una situación paradójica: hay un exceso de regulaciones y procedimientos que llegan a pautarlo todo hasta extremos indebidos de un lado, y de otro el consentimiento, de hecho, de amplios márgenes de discrecionalidad para aplicarlos en ciertos ámbitos de la docencia, de las metodologías, de las relaciones con el alumnado, de los criterios y los procedimientos de evaluación. Este es un debate que debe hacerse en la universidad, más allá de la discusión tradicional sobre el gobierno de las universidades.



6. Bibliografía

En el desarrollo de este manual se han consultado las siguientes fuentes de información:

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). *“Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad de las universidades españolas, 2012”*.
- Alcover, C. *El defensor universitario y la mediación en conflictos de personal en las universidades españolas: una experiencia y una propuesta de modelo de intervención*. Universidad Internacional de Andalucía (2008).
- Andradas, C. y González, JV. *Cuestiones prospectivas del profesorado universitario*. “Revista catalana de dret públic”, núm. 44, págs. 191-224, 2012.
- Armadans, I., Ferrer, R. y Manzano, J. *Evaluación de riesgos psicosociales del profesor universitario: una propuesta de intervención para las organizaciones docentes*. Cámara de Comercio e Industria de Zaragoza [consultado Julio 2013]. Disponible en: <http://camarazaragoza.com/prevencion/publicaciones-descarga.asp?id=32>.
- Cifuentes, P. *El profesor universitario ante el EEES*. “Revista galego-portuguesa de psicología de la educación”, núms. 11-12 (vol. 13) año 10^o-2006.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). “La universidad española en cifras 2012”. Noviembre de 2013.
- De Ketele, J.M. *La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras*. “Revista de Educación” (331), págs.143-169, 2003.
- De Miguel, M. *Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado*. “Revista de Educación” (331), págs. 13-34, 2003.
- Díez, E.J., Guamán, A., Ferrer, J. y Jorge, A. *Qué hacemos por una educación superior al servicio de la sociedad con recursos suficientes y de calidad, frente a quienes quieren acabar con la universidad*. (2014). Ediciones Akal. 2013.
- Fernández, L. y Llorens, C. *Acoso moral (mobbing): una dimensión del riesgo psicosocial*. 2002. Consultado en Iistas: <http://www.ccoo.es/istas>.
- Fernández, M. y González, S. *El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado*. “Revista de docencia universitaria” vol. 10 (2), mayo-agosto 2012, 237-249, ISSN: 1887-4592.



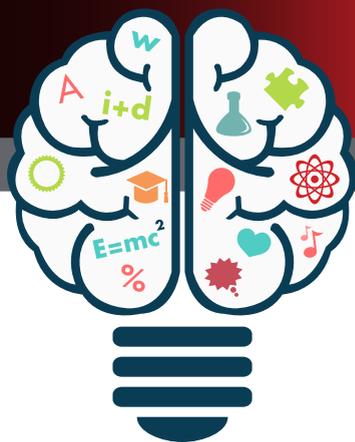
- Fondón, I., Madero, MJ. y Sarmiento, A. *Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria*. “Formación universitaria” vol. 3 núm. 2, 2010.
- Fullan, M. *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*. “Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado”, 6 (1-2), 2002.
- Gamero, E. *El acoso laboral en la universidad: consecuencias jurídicas y gestión de conflictos*. “Temas laborales”, núm. 110/2011, págs. 91-125.
- Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT). Nota Técnica Preventiva 476-1998, “El hostigamiento psicológico en el trabajo: *mobbing*”. 1998.
- Ley Orgánica de Universidades. Boletín Oficial del Estado (BOE núm. 307, de 24/12/2001) y modificaciones:
 - Real Decreto-ley 9/2005, de 6 de junio (BOE núm. 135, de 07/06/2005).
 - Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril. (BOE núm. 89, de 13/04/2007).
 - Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril (BOE núm. 96, de 21/04/2012).
- Ley de Economía Sostenible. Boletín Oficial del Estado (BOE núm. 55, de 05/03/2011).
- Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Boletín Oficial del Estado (BOE núm. 131 de 2/06/2011).
- Madrid, J.M. *La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. “Educativo”, núm. 23, 2005.
- Manzano, V. *La universidad comprometida*. Barcelona, Hipatia. 2011.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). “Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2012-2013”.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD). Publicación “Estadística de Estudiantes”. www.mecd.gob.es.
- Moncada, S. et al., *Exposición a riesgos psicosociales entre la población asalariada en España (2004-05): valores de referencia de las 21 dimensiones del cuestionario CoPsoQ IstaS-21*. “Revista española de salud pública”, núm. 82, págs.: 667-675, 2008.
- Moncada, S. y Llorens, S., Organización del trabajo. *Factores psicosociales y salud. experiencias de prevención*. IstaS. Madrid, 2007.
- Moncada, S., Llorens, S., Kristensen, TS. y Vega, S. *El método CoPsoQ (IstaS-21, Psqcat-21) de evaluación de riesgos psicosociales*. NTP 703. INSHT. Madrid, 2006.



- Moncada, S., Llorens, C., Moreno, N., López, V., Llacer, D. y Jurado, L. *Ajustes de plantilla, exposición a riesgos psicosociales y salud*. Iistas. Octubre 2011.
- Moncada, S., Llorens, C., Navarro, A., y Kristensen, TS. *Iistas-21 CpPsoQ: Versión en lengua castellana del cuestionario psicosocial de Copenhague*. “Archivos de prevención de riesgos laborales” 8, núm.1, págs: 18-29, 2005.
- Moncada, S., Utzet, M., Llorens, C., Galtés, A., Moreno, N. y Navarro, A. *Evolución de la exposición de los asalariados a los riesgos psicosociales en España entre los años 2005-2010*. Iistas. Noviembre 2011.
- Muñoz, MJ., Ríos, MP. y Albalde, E. *Evaluación docente vs evaluación de la calidad*. “Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa” (RELIEVE), vol. 8, núm. 2, págs.: 103-134, 2002.
- Salinas, J. *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*. RU & SC. “Revista de universidad y sociedad del conocimiento”, vol. 1, núm. 1, septiembre-noviembre, 2004, págs. 1-16, Universitat Oberta de Catalunya.
- Ortega, MT. *Un modelo de gestión económica para la universidad española: la gestión basada en las actividades y el tiempo*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Vila, E. *Ciudadanía, equidad e innovación; reflexiones sobre la política de responsabilidad social de las universidades*. “Innovación Educativa”, 12 (59), págs.: 61-85, 2012.

Webs

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. www.mecd.gob.es.
- Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). www.eees.es.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). www.ine.es.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). www.aneca.es.



ESTUDIO sobre
los **RIESGOS**
PSICOSOCIALES
en el **PDI**
de las **universidades**
públicas